

TAMPEREEN YLIOPISTO

Opetuskulttuuri teorian ja käytännön risteyksessä

Opettajien kokemuksia opetussuunnitelmasta

Kasvatustieteiden tiedekunta

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma

ILONA VIRTANEN

Helmikuu 2018

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

ILONA VIRTANEN: Opetuskulttuuri teorian ja käytännön risteyksessä. Opettajien kokemuksia opetussuunnitelmasta

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma, 83 sivua, 3 liitesivua

Helmikuu 2018

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää syksyllä 2016 käyttöön otettujen Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden aikaansaamia opetuksellisia muutoksia. Muutoksia tarkasteltiin sosiokulttuurisen viitekehyksen sekä opettajien kirjoittamien kokemusten pohjalta. Sosiokulttuurinen lähestymistapa oppimiseen ohjasi tutkimusta erityisesti opetuskulttuurissa ilmenevään vuorovaikutukseen ja yhteistyöhön.

Tutkimuksen kohteena oli opettajien kokemukset nykyisen opetussuunnitelman vuorovaikutusta ja yhteistyötä painottavasta opetuskulttuurista. Tutkimus on kvalitatiivinen ja sen empiirinen aineisto koostui 23 opettajan vastauksesta, jotka kerättiin kyselylomakkeella. Kyselylomake koostui monivalintaosiesta sekä kolmesta avoimesta kysymyksestä. Tutkimukseen osallistuneet opettajat valikoituivat harkinnanvaraisesti. Saatu kirjallinen vastausaineisto analysoitiin laadullisen sisällönanalyysin menetelmällä teemoitellen yksittäisistä merkityksistä laajempia merkityskokonaisuuksia eli teemoja.

Opettajien kokemusten perusteella tutkimus osoitti, että vuorovaikutusta ja yhteistoimintaa esiintyi opetuskulttuurissa luokan, koulun ja laajemman yhteisön tasolla. Se koettiin oppilasta kehittäväksi ja opetusta monipuolistavaksi tekijäksi, mutta myös työlääksi ja huolta oppimisen laadusta herättäväksi. Tulokset osoittivat myös, että osa opettajista myönsi muuttuneen tai muuttuvan opetuskulttuurin monipuolisen ilmenemisen, mutta noin kolmasosa vastaajista ei kokenut opetuskulttuurissa tapahtuneen muutoksia uuden opetussuunnitelman myötä. Tutkimus osoitti lopulta konkreettiset tekijät kehittyvän ja opetussuunnitelman mukaisen opetuskulttuurin edellytyksinä: asianmukaiset tilat ja välineet, koulun sisäisen järjestelyn ja tuen sekä uudistushalun.

Tulosten perusteella tehtiin se johtopäätös, että vallitsevassa opetuskulttuurissa ilmenee oppimisen sosiokulttuurisen lähestymistavan mukaisia piirteitä. Se myös kuvastaa monilta osin nykyisen opetussuunnitelman kuvaamaa toimintakulttuuria. Opetuskulttuurin kehittyminen vaatisi tulosten mukaan riittävää resursointia, joka antaisi opettajille enemmän työkaluja opetuskulttuurin edistämiseksi. Se vaatii kuitenkin ennen kaikkea oppimiskäsityksen ja opetussuunnitelman tiedostettua ja aktiivista käytäntöön panemista, siihen perehtymistä sekä oppivan opettajayhteisön jakamaa vuorovaikutteista toimintakulttuuria.

AVAINSANAT: Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, sosiokulttuurinen lähestymistapa, sosiaalinen konstruktivismi, toimintakulttuuri, opetuskulttuuri

SISÄLLYS

1 JOHDANTO.....	4
2 SOSIOKULTTUURINEN NÄKÖKULMA.....	7
2.1 SOSIOKULTTUURINEN LÄHESTYMISTAPA OPPIMISEEN.....	7
2.2 SOSIAALINEN KONSTRUKTIVISMI	10
2.2.1 Sosiaalisen konstruktivismin pedagogisia seurauksia	12
2.2.2 Vuorovaikutus ja yhteistoiminta	15
3 KOULUN TOIMINTAKULTTUURI.....	19
3.1 OPETUSSUUNNITELMAN MUKAINEN TOIMINTAKULTTUURI.....	19
3.2 TOIMINTAKULTTUURIA VASTAAVA OPETUSKULTTUURI.....	23
4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	29
4.1 TUTKIMUSTEHTÄVÄN KUVAUS	29
4.2 TUTKIMUSJOUKON KUVAUS.....	30
4.3 FENOMENOLOGIA TAUSTA-AJATTELUSSA	30
4.4 LAADULLINEN TUTKIMUSOTE	31
4.5 KOKEMUSTEN KYSYMINEN LOMAKKEELLA	33
4.6 AINEISTONKERUUN TOTEUTUS.....	36
4.7 AINEISTON SISÄLLÖNANALYYSI.....	37
5 TULOKSET.....	41
5.1 VUOROVAIKUTUS JA YHTEISTOIMINTA	42
5.1.1 Oppilasta kehittävä vuorovaikutus ja yhteistoiminta.....	43
5.1.2 Opetustilanteita monipuolistava vuorovaikutus ja yhteistoiminta.....	46
5.1.3 Huolta ja työtä aiheuttava vuorovaikutus ja yhteistoiminta	49
5.2 OPETUSKULTTUURIN MUUTOKSEN KOKEMINEN	52
5.2.1 Muutoksen kokemus	52
5.2.2 Ennallaan säilymisen kokemus	56
5.3 KEHITTYVÄN OPETUSKULTTUURIN EDELLYTYKSET	58
5.3.1 Tilat ja välineet.....	59
5.3.2 Koulun sisäinen järjestely ja tuki	59
5.3.3 Uudistushalun merkitys	61
6 POHDINTA JA JOHTOPÄÄTÖKSET	63
6.1 TULOSTEN POHDINTA JA JOHTOPÄÄTÖKSET	63
6.2 TUTKIMUKSEN ARVIOINTIA.....	72
6.2.1 Tutkimuksen luotettavuuden arviointia.....	72
6.2.2 Eettiset kysymykset.....	76
6.2.3 Jatkotutkimusehdotuksia	77
7 LÄHTEET	78

1 JOHDANTO

Suomalaisissa kouluissa eletään murrosvaihetta, jossa uusi opetussuunnitelma (OPH 2014) hakee jalansijaansa opettajien arjessa. Opetussuunnitelmassa oppimista lähestytään pitkälti sosiokulttuurisesta näkökulmasta, jonka mukaan oppiminen on vuorovaikutuksessa toisten oppilaiden, opettajien, muiden yhteisöjen ja oppimisympäristöjen kanssa tapahtuvaa toimintaa. Aktiivinen tiedonrakentuminen yhdessä ympäristön kanssa vaatii toimintatapoja, jotka tukevat vuorovaikutustaitojen kehittymistä, oppilaan omaa aktiivista roolia sekä osallisuuden kokemuksia. Tavoitteenani on tässä tutkielmassa selvittää opetussuunnitelmassa korostuvan vuorovaikutuksen ja yhteistyön ilmenemistä käytännön opetuskulttuurissa. Selvitän myös opetuskulttuurin kehittämisen edellytyksiä konkreettisen tekijöiden näkökulmasta. Oppimiskäsityksen ja kehittyvän opetuskulttuurin murrosvaiheessa minua tulevana luokanopettajana kiinnostaa tutkia, kuinka opettajat kokevat pyrkivänsä opetussuunnitelman tavoitteiden ja työtapojen mukaiseen toimintaan.

Opettajajohtoisuus, luokkahuone- ja oppikirjasidonnaisuus sekä yksipuoliset työtavat ovat osaltaan jarruttaneet koulun toimintakulttuurin muutosta. Merkittävä tavoite koulun toimintakulttuurin muutoksen kannalta olisikin se, ettei koulu eläisi kontrastissa ympäröivän yhteiskunnan kanssa. Vallitseva sosiokulttuurinen konteksti edellyttää yksilöiltä muun muassa yhä enemmän yhteistoimintaa ja heidän omaa aktiivista rooliaan oppimis- ja ajatteluprosesseissa. Jotta toimintaja opetuskulttuuria voitaisiin kehittää tähän suuntaan, on kokonaisvaltaisen muutoksen tarve koulun toimintakulttuurissa tunnistettava ja tunnustettava. (Mattila & Miettunen 2010.) Tässä tutkielmassa keskityn muutokseen, joka seuraa ennen kaikkea opettajien opetuksellisesta toiminnasta. Näin ollen työtapojen tulisi vastata yhteiskunnassa tarvittavia taitoja. Koululta ja opettajilta on läpi aikojen vaadittu muutosta siksi, että sillä on elintärkeä yhteiskunnallisen vallankäyttäjän rooli: tiedon ja tietämisen ajatellaan usein olevan valtaa. Koulun tehtävä yhteiskunnassa muodostuukin hyvin keskeiseksi, eikä se saisi olla yhteiskunnasta irrallinen palanen. (Norrena 2015, 8–9.)

Vaikka suomalainen koulu on menestynyt hyvin kansainvälisissä vertailuissa koskien oppimistuloksia, oppilaiden sosiaalisten taitojen sekä kouluviihtyvyyden osalta tulokset eivät ole

yhtä hyviä. Launosen ja Pulkkisen (2004, 5) mukaan oppilaiden sosioemotionaalisten taitojen kehitys ei ole saanut tarpeeksi painoarvoa koulussa. Koulu voisi heidän mukaansa kuitenkin toimia merkittävänä vaikuttajana myöskin näiden taitojen kehittämisessä. Tämä vaatisi ennen kaikkea huomion kiinnittämistä kehittyvään, vuorovaikutteiseen ja yhteistoiminnalliseen opetuskulttuuriin. Opetuksen ja opiskelun perustuessa osallistavaan, vuorovaikutteiseen, kuuntelemaan ja motivoivaan oppimisympäristöön myös koulujen pedagoginen hyvinvointi vahvistuu. Tämä edellyttää näitä osa-alueita tukevien työtapojen hyödyntämistä, joiden on todettukin olevan oppijoille ominaisia ja mieluisia. (Lankinen 2010.)

Peilaan tutkimukseni aineiston avulla ilmeneviä käytännön kokemuksia sosiaaliseen konstruktivismiin. Sosiaalisen konstruktivismin mukaan oppilas nähdään aktiivisena toimijana, joka opettelee asettamaan tavoitteita sekä ratkaisemaan ongelmia itsenäisesti sekä yhdessä muiden kanssa. (OPH 2014, 17.) Pyrin luomaan kuvaa siitä, miten tällainen oppimiskäsitys ilmenee opettajien kokemusten valossa, ja kuinka sitä tukevat käytänteet koetaan. Opettajan työssä on monia asioita, jotka vaikuttavat oppilaiden oppimiseen, eikä aina ole kyseessä pelkästään tietoiset valinnat. Toiminta ja vuorovaikutus tapahtuvat vaihtelevissa tilanteissa, joissa opettajalla on erilaisia opetuksen käytänteitä. Norrena (2015, 87; 95) korostaakin, että opettajan käytänteet ovat hyvin monimutkaisia prosesseja, joihin vaikuttaa niin opettajan arvot, kokemukset, ammattitaito kuin persoonakin. Oppilaan etu ja oppimiselle luodut mahdollisuudet määrittävät Norrenan mukaan pitkälti juuri opettajan käytänteistä. Koen siksi tärkeäksi nostaa esille opettajien kokemuksia uuden opetussuunnitelman aikaansaamista pedagogisista muutoksista. Tällä tavalla saan myös käsityksen opetuksen kentällä vallitsevasta toimintakulttuurista.

Tutkimusaiheeni merkityksellisyys kumpuaa pohjimmiltaan opettajien ja laajemmin koulujen kehittämistarpeesta. Jotta omia pedagogisia valmiuksia voidaan kehittää, vaaditaan sekä opettajan että samanaikaisesti koko koulun oppimiskäsitysten ja opetuskäytänteiden reflektointia. Opetussuunnitelmien vaihtuessa koulujen tulisi tarkastella omia muutoksen tarpeitaan, ja kun muutoksen tarve on tunnistettu, tulisi muodostaa käsitys siitä, mitä käytännössä ollaan muuttamassa. Lisäksi tulee pohtia, millainen tilanne ja toimintakulttuuri ovat ylipäättään tavoitteellisia muutoksen jälkeen. Lopulta on syytä suunnitella, kuinka tämä muutos konkreettisesti järjestetään. Opettajat eivät esimerkiksi välttämättä tiedä, millaista opettaminen vallitsevan sosiokulttuurisen kontekstin luokkahuoneessa on. Kaikki eivät ole tietoisia, mitä vaikkapa perinteisistä opettamisen malleista kannattaisi säilyttää tai toisaalta mitä uudella työskenntelyllä voidaan saavuttaa. (Norrena 2015, 11.)

Eräs yleisesti pohdittu oppimisen ja opetuksen kysymys liittyy siihen, tulisiko oppimisen olla itsenäisestä ja yksilöllistä vai ryhmissä tapahtuvaa yhteisöllistä oppimista. Näitä molempia yhdistelevä opetuskulttuuri, jossa pyritään lopulta oppijan ajattelun ja sosiaalisten taitojen kehittämiseen, voivat joka tapauksessa lisätä taitoja käsitellä tietoa sekä toimia yhteistyössä toisten kanssa. (Sahlberg & Leppilampi 1994, 16–17.) Näitä perustavanlaatuisia opetuskulttuuriin kytkeytyviä ilmiöitä tutkin teoreettisen viitekehyksen sekä tutkimuksen aineiston pohjalta, joissa kontekstina toimii nykyinen opetussuunnitelma (OPH 2014). Tavoitteenani on myös problematisoida opetussuunnitelman uudistamisen ja käytännön opetustyön kohtaamisen risteyskohdassa havaittuja konkreettisia edellytyksiä.

2 SOSIOKULTTUURINEN NÄKÖKULMA

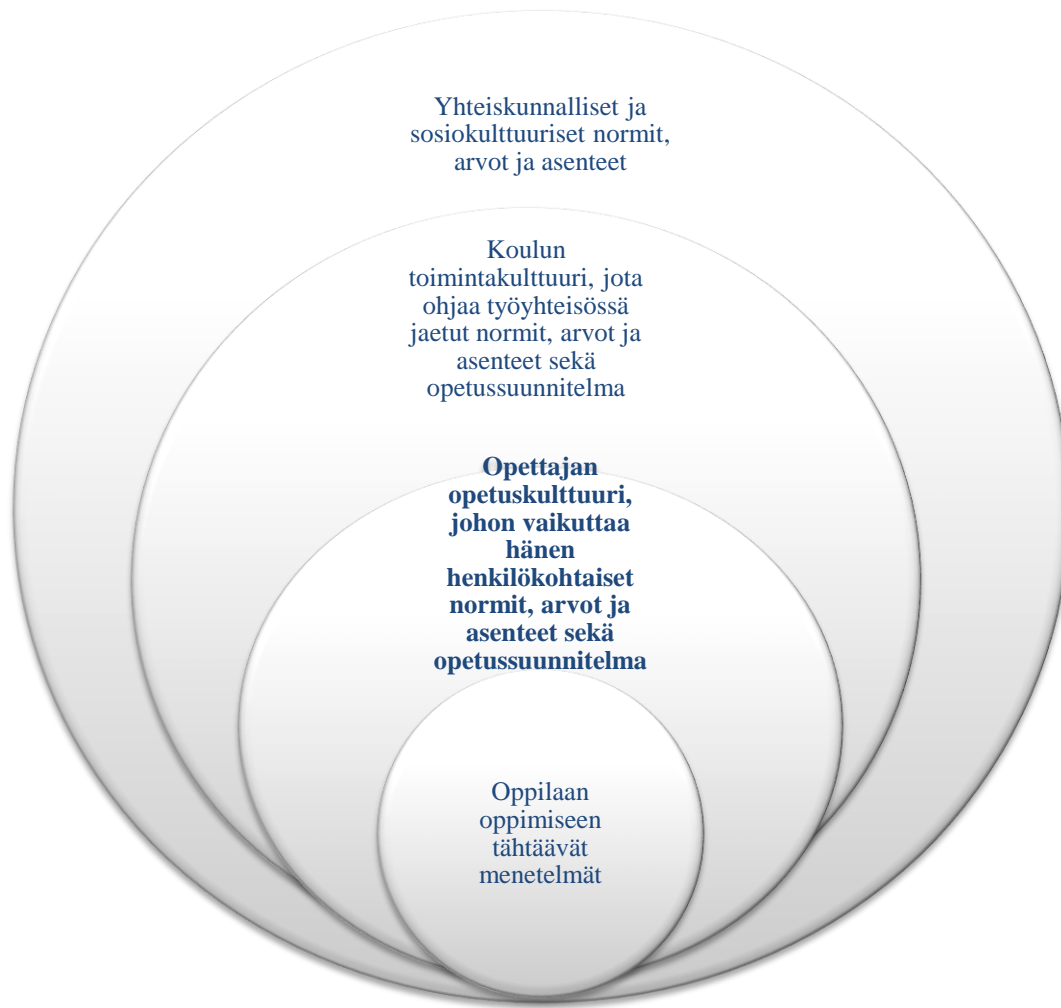
2.1 Sosiokulttuurinen lähestymistapa oppimiseen

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (OPH 2014, 17) voidaan nähdä yhtenä taustaolettamuksena sosiokulttuurinen lähestymistapa oppimiseen. Se ilmenee oppimisen tavoitteena tapahtua vuorovaikutuksessa toisten oppilaiden, opettajien, yhteisöjen ja oppimisympäristöjen kanssa. Sosiokulttuurinen näkemys oppimisesta kehystää tutkielmaa, koska opettajien kokemuksia tutkitaan erityisesti tästä näkökulmasta. Sosiokulttuurisuudella tarkoitetaan filosofista lähestymistapaa, jossa tarkastellaan ihmisten toimintaa tietyissä sosiaalisissa konteksteissa. Koulun kenttä itsessään voidaan nähdä myös sosiopoliittisena kontekstina, jolloin sosiokulttuurinen perspektiivi on erityisen sopiva näkökulma koulutuksen ja kasvatuksen parissa työskenteleville ja sitä tutkiville. Näin ollen sosiokulttuurinen näkökulma ottaa huomioon holistisen kokonaisuuden, johon koulun toiminta erilaisine ilmiöineen perustuu. (Liem, Walker & McInerney 2011, 11–14.)

Uudet oppimisteoreettiset mallit perustuvat aina johonkin taustaoletukseen ihmisen, tiedon ja oppimisen luonteesta. Erilaiset ajattelutavat eivät välttämättä poikkea edeltäjistään antamalla uudenlaisia vastauksia vanhoihin kysymyksiin, vaan ne voivat vastata uudenvälisiin haasteisiin tai yrittää vastata vanhoihin kysymyksiin erityyppisten taustaoletusten pohjalta. Historiallisista ja kulttuurisista syistä myös oppimisen teoriat ja oppimiskäsitykset vastaavat erilaisiin haasteisiin. (Lehtinen, Vauras & Lerkkanen 2016, 14–15.) Lähestyttäessä oppimista sosiokulttuurisesta näkökulmasta oppiminen nähdään aina tietyssä kontekstissa tapahtuvana toimintana. Tieto, jota oppimisella tavoitellaan, käsitetään tällöin sosiaalisesti konstruoituvana. Tämän mallin mukaan myös koulussa opetettava aines sisältää omia kulttuurisia käytäntöjään. (Kauppila 2007, 48–51.) Kulttuuri mahdollistaa ja muovaa ihmismielelle ominaisia käsityksiä ja toimintoja. Koulutus voidaan sosiokulttuurisen näkemyksen mukaan nähdä osana elämiskulttuuria; millainen rooli ja merkitys sillä on kyseisessä yhteydessä sekä millaiset sisällöt painottuvat. Opetussuunnitelman tulisi välittää ja ylläpitää osaltaan kulttuurisia arvoja, asenteita ja käytänteitä, jolloin sen yksi tavoite on myös siirtää opettajien kautta kulttuuriperintöä oppilaille.

Sosiokulttuurinen näkemys oppimisesta pohjautuu Vygotskyn teoriaan, jossa ihmisen oppimisen erityislaatuisuus perustuu sosiaalisiin ja kulttuuritekijöihin. Vygotskyn merkittävä vaikutus sosiokulttuurisen näkemyksen muotoutumiseen perustuu hänen näkökulmaansa ihmisen oppimisen alttiudesta kulttuurikäytännöille, sosiaaliselle vuorovaikutukselle ja kielen merkitykselle kognitiivisessa kehityksessä. Sosiokulttuurinen näkökulma opetussuunnitelmassa painottaa Vygotskyn ajatusta tietojen, taitojen ja ajattelutapojen omaksumisesta sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, kulttuuriin toimintoihin osallistumalla sekä kulttuuriperinteeseen kuuluvia välineitä hyödyntämällä. (Lehtinen, Vauras & Lerkkanen 2016, 73–74; 136.) Sosiokulttuurisessa näkökulmassa on siis Vygotskyn ajattelua mukaillen kyse siitä, kuinka yksilöt omaksuvat erilaisia kulttuurisia toimintoja, miten he kehittyvät osallistuessaan niihin ja kuinka he hyödyntävät kulttuurinsa tarjoamia välineitä. (Säljö 2004, 16.) Bruner (2009) on kiteyttänyt, että ihmismieli on aina sidoksissa kulttuuriin. Hänen mukaansa kulttuuri tarjoaa ihmiselle kommunikaation välineet, joilla järjestää sekä ymmärtää maailmaa.

Nykyisessä opetussuunnitelmassa oppilaan kuvataan olevan aktiivinen toimija, joka oppii, asettaa tavoitteita ja ratkaisee ongelmia sekä itsenäisesti että vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Oppimisen sosiokulttuurisen näkökulman keskeisenä kiinnostuksen kohteena onkin ennen kaikkea yksilöiden ja ryhmien välinen vuorovaikutus: se, miten yhteisöllinen tieto välittyy yksilölle ja mitä yhteisöllisiä tietoja ja taitoja yksilö oppii. (Säljö 2004, 16.) Opetussuunnitelman oppimiskäsitys perustuu myös näkemykselle siitä, että oppimisprosessissa on keskeistä oppilaan oma tahto ja taito toimia sekä oppia yhdessä, mikä edistää hänen ajattelun ja ongelmanratkaisun taitojaan sekä antaa uusia näkökulmia asioihin. (OPH 2014, 17.) Oppimisen kuvataan olevan monimuotoista ja ”sidoksissa opittavaan asiaan, aikaan ja paikkaan” eli oppimisen kontekstit vaihtelevat sitä ympäröivän sosiokulttuurisen kontekstin sisällä. Myös kieli, kehollisuus ja aistien käyttö sekä oman ajattelun ja oppimisen reflektointi korostuvat tässä nykyisessä opetussuunnitelmassa. (OPH 2014, 17.) Seuraavassa kuviossa (KUVIO 1) kuvaan sosiokulttuurisen viitekehyksen käsittämisen tässä tutkielmassa.



KUVIO 1. Sosiokulttuurisen lähestymistavan käsittäminen tässä tutkielmassa, jossa keskiössä on opettajan opetuskulttuuri

Oppimista ja opettamista ei voida irrottaa niiden sosiokulttuurisista konteksteista, ja tässä tutkielmassa tutkitaan opettajien kokemuksia heidän opetuskulttuuristaan. Opettajien käytänteitä lähestytään siis sosiokulttuurisen näkökulman tapaan: tarkastellaan niitä sekä yksittäisen koulun toimintakulttuurin että yhteiskunnallisemman muutoksen tasolla. (Liem, Walker & McInerney 2011, 16.) Kuviossa 1 esitän, kuinka sosiokulttuurinen perspektiivi voidaan nähdä laajana institutionaalisenä kehyksenä, joka vaikuttaa myös opetuksessa käytettäviin menetelmiin. Se myös kuvaa, kuinka sosiokulttuurinen näkökulma asettuu ohjaamaan tutkielmani rakennetta.

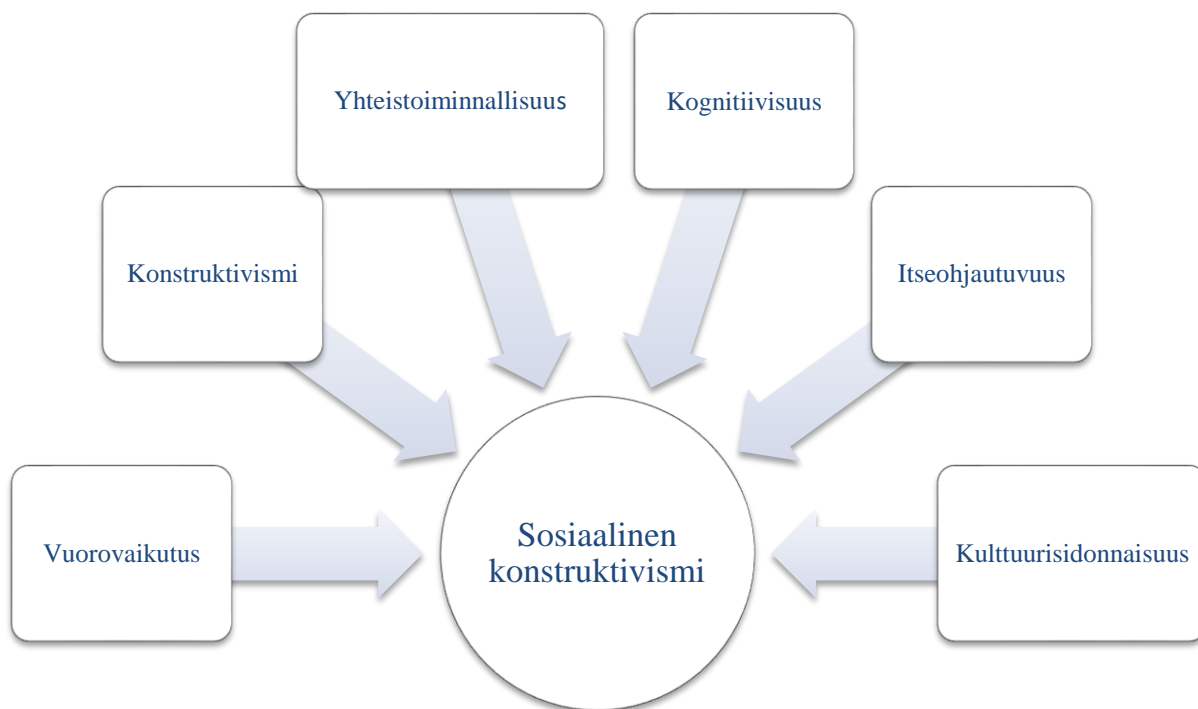
2.2 Sosiaalinen konstruktivismi

Sosiaalinen konstruktivismi on oppimiskäsitys, joka voidaan liittää edellä esiteltyyn sosiokulttuuriseen lähestymistapaan (Havu-Nuutinen 2002). Tieteenalana sosiaalisen konstruktivismin yläkäsite konstruktivismi on joukko teorioita oppimisesta ja sen perustana on konstrukttiivinen tieteenteoria ja kognitiivinen psykologia (Säljö 2004, 54). On olemassa monia konstruktivisia näkemyksiä, jotka voidaan jakaa kahteen pääsuuntaukseen: yksilökonstruktivismiin ja sosiaaliseen konstruktivismiin. Yksilökonstruktivismissa painottuu yksilön tiedon muodostuminen, sosiaalisessa konstruktivismissa huomioidaan sosiaalinen taso tiedon rakentamisessa, johon kuuluu erilaisia sosiaalisia sopimuksia sekä vuorovaikutuksessa jaettuja merkityksiä. (Tynjälä 1999, 26; 38.) Toimiva opetustilanne, jossa oppilaat ja opettaja kommunikoivat optimaalisesti, riippuu paljolti siitä, millaisia strategioita käytetään. Yksilökonstruktivismi tai sosiaalinen konstruktivismi eivät kumpikaan ole toistaan parempi tai tehokkaampi. Nykyisen opetussuunnitelman hengessä keskityn kuitenkin tutkielmassani sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitystä korostavaan sosiaaliseen konstruktivismiin (Powell & Kalina 2009).

Sosiaalinen konstruktivismi on saanut viime aikoina osakseen lisääntyvissä määrin kiinnostusta. Kiinnostuksen lisääntymisen taustalla ovat Kauppinen (2007, 12) mukaan erityisesti monet oppimisen ongelmat, opiskelijoiden mielenterveyshäiriöt sekä käytösongelmat, joihin sosiaalisen konstruktivismin on ajateltu tuovan moniarvoista näkökohtaa koskien oppimistilanteiden suunnittelua ja toteuttamista.

Sosiaalisen konstruktion teoriassa oppiminen ymmärretään vuorovaikutteisena neuvotteluna ja dialogina. Dialogisuus nähdään yksilöiden välisen vuoropuhelun lisäksi esimerkiksi oppijan itsensä tai hänen oppiaineensa kanssa käymänsä dialogin synnyttämänä konstruktioprosessina. (Ropo & Huopainen 2001.) Tiedon konstruointi ilmenee nykyisen opetussuunnitelman kuvauksessa tietojen ja taitojen oppimisen kumuloituvana, sinnikästä harjoittelua vaativana luonteena. (OPH 2014, 17.) Oppimisteoreettisesti opiskelu-oppimisprosessi voidaan Havu-Nuutisen (2002) mukaan nähdä sekä henkilökohtaisena tiedon rakentamisen prosessina että oppimisen aikana sosiaalisesti luotuna merkityksinä. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (OPH 2014, 17) oppiminen nähdään tapahtuvan etenkin vuorovaikutuksessa toisten oppijoiden, opettajien, muiden aikuisten, eri yhteisöjen ja oppimisympäristöjen kanssa. Dialogisuuden ja vaihtelevan vuorovaikutuksen avulla oppilasta ohjataan huomioimaan myös oman toiminnan seuraukset ja vaikutukset muihin ihmisiin sekä ympäristöön.

Oppiminen voi sosiaalisen konstruktivismin mukaan olla tiedon rakentamisen prosessi, jonka tavoitteena on oppijan ajattelun käsitteellinen muutos tietyssä sosiokulttuurisessa kontekstissa. Käsitteellisessä muutoksessa oppija liittää uuden tiedon aiemmin oppimaansa tai muokkaa omia ennakkokäsityksiään. Uusi tieto voi tarkentaa tai syventää vanhaa tietoa, kun oppilas joutuu punnitsemaan omien käsitystensä relevanttiutta suhteessa häntä ympäröiviin, erilaisiin käsityksiin. (OPH 2014, 17; Repo-Kaarento 2010, 15; Havu-Nuutinen 2002.) Sosiaalinen konstruktivismi korostaa käsitystä oppijan kognitiivisten prosessien aktivoitumisesta erityisesti ihmisten välisissä sosiaalisissa tilanteissa. (Kauppila 2007, 42). Sosiaalisen vuorovaikutuksen nähdään mahdollistavan tiedon konstruointi, koska se mahdollistaa kognitiivisen konfliktin muodostumisen. (Havu-Nuutinen 2002). Sosiaalisen konstruktivismin keskeisimmät piirteet on kuvattuna oheisessa kuviossa (KUVIO 2).



KUVIO 2. Sosiaalisen konstruktivismin keskeiset ulottuvuudet tiivistettynä (Kauppila 2007, 94)

Opetussuunnitelma sisältää aina erilaisia painopisteitä kuvatuista opetuksen työtavoista, jotka kuvastavat myös siinä vallitsevaa oppimiskäsitystä. Nykyisen opetussuunnitelman työtapojen perustana on näkemys monipuolisia työtapoja hyödyntävästä oppivasta yhteisöstä, jossa tiedon ja ymmärryksen nähdään rakentuvan yhteistoiminnan, dialogisuuden, osallisuuden ja toimijoiden välisen vuorovaikutuksen avulla. (OPH 2014, 27.) Monet oppimisteoriat käsittelevät joko oppilaan ulkoista eli sosiaalista, kulttuurista ja materiaalista maailmaa tai hänen sisäistä psykologista maailmaansa. Esimerkiksi behaviorismi ja kognitivismi keskittyvät nimenomaan oppijan mielen

sisäisiin prosesseihin. Oppimista tavoiteltaessa on kuitenkin havaittu ehdottomaksi, että sekä oppijan sisäinen että ulkoinen maailma tulevat huomioiduksi. (Illeris 2009.) Nykyinen opetussuunnitelma korostaakin esimerkiksi turvallisten ja vaihtelevien oppimisympäristöjen merkitystä oppijan sisäisen motivaation ja kiinnostuksen ohella. (OPH 2014, 29–30).

2.2.1 Sosiaalisen konstruktivismin pedagogisia seurauksia

Tämän tutkimuksen tehtävänä on selvittää opettajien kokemuksia uuden opetussuunnitelman käyttöön ottamisesta. Kokemuksia tutkitaan sosiokulttuurisen lähestymistavan kautta. Opetussuunnitelmien taustalla on aina oppimisen teorioita, joka lähestyvät oppimista erilaisista näkökulmista. Näitä teorioita yhdistävänä ominaisuutena voidaan nähdä sosiaalisen vuorovaikutuksen tuominen esille. Behaviorismissa vuorovaikutus ilmenee reaktioiden vahvistamisena, humanistisessa oppimisen teoriassa sen nähdään edistävän oppijan henkilökohtaista kehitystä. Vaikka sosiaalinen vuorovaikutus saa eri oppimisteorioissa erilaisia merkityksiä, sen merkitys oppimiselle korostuu. (Pruuki 2008, 26.) Sosiokulttuurisen lähestymistapaan kuuluvan sosiaalisen konstruktivismin perusajatus on, että oppimisen vuorovaikutteinen ja yhteistoiminnallinen ulottuvuus ovat yksilön tiedonmuodostuksessa keskeisiä (OPH 2014, 17; Pruuki 2008, 17).

Tiedon muuttuessa yhä yhteisöllisemmäksi ja moniulotteisemmaksi suuri osa tiedosta tuotetaan vuorovaikutuksessa sekä erilaisissa sosiaalisissa verkostoissa. Tämän kaltainen muutos johtaa tarpeeseen lähestyä oppimista sekä toteuttaa opetusta hyödyntämällä uudenlaisia yksilöllisiä ja yhteisöllisiä tiedon käsittely- ja tuottamisprosesseja. Näihin prosesseihin lukeutuu monipuolisen tiedon etsiminen, käsittely, analyysi sekä tuottaminen muun muassa sosiaalisessa ja teknologisessa ulottuvuudessa. Kun oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa, tapahtuu samalla omien ajatusten reflektointia sekä näkemysten vaihtamista. (OPH 2014, 17; Lankinen 2010.)

Samasta kulttuurista tulevilla oppilailla on luonnollisesti tietty määrä pohjaa yhteistyölle, mutta oppimisen kannalta olennaisen yhteisymmärryksen saavuttamiseksi ja ylläpitämiseksi vaaditaan oppijoilta sosiaalista vuorovaikutusta ja neuvotteluja merkityksistä (Tynjälä, Heikkinen & Huttunen 2005). Esimerkiksi yhteistoiminnallisessa työskentelyssä oppilas vertailee omia kokemuksiaan ja käsityksiään toisten oppilaiden vastaaviin. Tätä voidaan pitää yhdessä oppimisen, joka on nykyisen opetussuunnitelman työtavoissa (OPH 2014) keskeinen, yhtenä ydinkohtana. (Sahlberg &

Leppilampi 1994, 24–25.) Oppilaiden välinen yhteistoiminta on Powellin ja Kalinan (2009) mukaan olennainen osa syvällisen ymmärryksen ja oppimisen syntymistä, koska siinä oppilaat laajentavat käsityksiään vertaistensa avulla. Wenger (2009) puolestaan näkee ihmisten väliset sosiaaliset ryhmät ”käytäntöyhteisöinä” (communities of practice), jotka organisoivat ja kehittävät toimintaansa. Tämän toiminnan avulla yksilö oppii kollektiivisen oppimisen kautta. Käytäntöyhteisöt ovat Wengerin (2009) mukaan informaaleja, tuttuja yhteisöjä, ja osa päivittäistä elämää, jossa oppiminen on kiinteä ilmiö. Koululuokat sekä niissä muodostetut työskentelyryhmät voivat toimia arkipäivän käytäntöyhteisönä, joissa opitaan monia asioita myös formaalin opetuksen ulkopuolella.

Lähestyttäessä oppimista sosiaalisen konstruktivismin näkökulmasta, oppijan aikaisempien tietorakenteiden ja kokemusten merkitys korostuu. Sosiaalisen konstruktivismin mukaan opittu riippuu paljolti myös esimerkiksi oppimisympäristöstä ja opeteltavan tiedon luonteesta. Oppimiskäsityksen periaatteisiin kuuluu, että oppilaan subjektiivisista kokemuksista rakentuu objektiivista tietoa sosiaalisen vuorovaikutuksen sekä oppilaiden välisen yhteistoiminnan avulla. (Säljö 2004, 54.)

Vygotskyn käsite *lähikehityksen vyöhyke* tarkoittaa oppijan aktuaalisen ja potentiaalisen taito- ja kehitystason välistä etäisyyttä, jossa potentiaaliselle kehitystasolle voidaan päästä osaavamman henkilön, kuten opettajan, avustuksella ja ohjauksessa. Opettaja voi siis esimerkiksi laatia tehtäviä, joita oppilaiden on mahdollista suorittaa vain yhteistyössä toisten kanssa. Lähikehityksen vyöhykkeen pohjalta on kehitelty erilaisia kollaboratiivisia oppimisen muotoja, joissa ryhmä rakentaa ymmärrystään yhdessä toimien ja vuorovaikutuksessa. Tällaisia sovellutuksia ovat esimerkiksi nykyisen opetussuunnitelman mukaiset työtavat, kuten projektityöskentely, digitaaliset ja yhteistoimintaa vaativat oppimisympäristöt sekä keskustelua painottava opetus. (Powell & Kalina 2009; Tynjälä, Heikkinen & Huttunen 2005.) Sosiokonstruktiiivinen oppimisympäristö tarjoaa oppilaalle toimintoja, joissa he voivat havaita oman tietämyksensä ja osaamisensa tason, ja joissa heille tarjotaan mahdollisuuksia sekä sosiaalista tukea edetä lähikehityksen vyöhykkeellä seuraavalle tasolle (Powell & Kalina 2009).

Sosiaalisen konstruktivismin mukaisia näkökulmia oppimisen ja opetuksen käytänteisiin (Kauppila 2007, 52):

- Syvälinen oppiminen edellyttää sosiaalista vuorovaikutusta.
- Oppiminen on yksilöllinen ja yhteisöllinen tiedon rakentumisprosessi.
- Oppiminen on osallisuutta konstruktiviseen vuorovaikutukseen.
- Vuorovaikutuksessa oppilas sisäistää ja ulkoistaa oppimaansa.
- Oppilaan kognitiiviset rakenteet kehittyvät sosiaalisen vuorovaikutuksen ja reflektion avulla.
- Opetuksessa korostuvat yhteistoimintamuodot ja – menetelmät.
- Oppilasta kannustetaan itseohjautuvuuteen.
- Oppiminen auttaa sosialisatioprosessin kehittämisessä ja sisäistämisessä.
- Tieto on suhteellista, oppilaan kielen ja vuorovaikutuksen avulla konstruoimaa.
- Tiedolla on välinearvo, ja sen hyödyllisyys punnitaan käytännössä.

Vaikka opetus saa uudenlaisia muotoja ja digitaalisuus valtaa oppimisympäristöajattelua, suurin osa kaikenikäisten oppilaiden opettamisesta ja ohjaamisesta tapahtuu edelleen kasvokkaisissa vuorovaikutustilanteissa. Opettajan tehtävä on yhä enemmän ohjata oppijoita uuden tiedon etsinnässä, jäsentämisessä sekä kriittisessä arvioinnissa. Opetustilanteen järjestäjältä eli opettajalta, vaaditaan myös erityistä pedagogista herkkyyttä havaita oppimista edistävät ja toisaalta estävät vuorovaikutustilanteet; esimerkiksi toimivien parien ja pienryhmien muodostaminen voi tukea tai estää oppimista. (Lehtinen, Vauras & Lerkkanen 2016, 242–243.)

Sosiaalisen konstruktivismin viitekehyksessä opettajan tehtävä voidaan nähdä mallin antamisena, oppimisen, ajattelun ja oman toiminnan reflektoinnin tukijana sekä auttajana. Avointa vuorovaikutusta ylläpitämällä ja edistämällä opettaja voi tukea myös oppilaan syväsuuntautunutta eli kokonaisuuden ymmärtämiseen pyrkivää oppimista. Kun oppiminen vähitellen etenee, oppilas voi ottaa yhä enemmän vastuuta omasta toiminnastaan. (Pruuki 2008, 21–25.) Oppimistilanne voi Pruukin (2008, 28) mukaan parhaimmillaan olla sosiaalinen ja vuorovaikutuksellinen prosessi, jossa oppijat konstruoivat uutta tietoa yhteistyössä toisten kanssa. Tässä prosessissa he hyötyvät samanaikaisesti muiden erilaisista näkökulmista sekä niistä neuvottelusta. Toisten kokemukset, tiedot ja taidot voivat hyödyttää muita oppijoita ja ryhmäläisiltä voidaan saada esimerkiksi palautetta ja tukea.

Koululuokassa vuorovaikutus tapahtuu paljolti vertaissuhteissa. Vertaiset ovat useimmiten ikätovereita, jotka ovat lapsen kanssa suunnilleen samalla kehitystasolla niin sosiaalisesti, kognitiivisesti kuin emotionaalisestikin. (Salmivalli 2005, 23.) Jean Piaget'n (Salmivalli 2005, 17) näkemys lapsen kognitiivisesta kehityksestä korosti juuri vertaissuhteissa käytävien konfliktien merkityksellisyyttä. Hän näki konfliktien luovan lapsille oppimistilanteita, joissa he joutuvat perustelemaan kantojaan toisilleen ja pyrkimään kohti toisen osapuolen ymmärtämistä. Lev Vygotsky puolestaan (Salmivalli 2005, 17) korosti sittemmin vertaissuhteiden merkitystä kognitiiviselle kehitykselle painottaen, että ihmisten välinen vuorovaikutus kaikissa muodoissaan on edellytyksenä kognitiiviselle kehitykselle. Havu-Nuutisen (2002) mukaan sosiaalinen oppiminen vertaisten kanssa tarjoaa työkaluja oppilaan ajattelun kehittymiselle, koska se korostaa oman toiminnan ja ympäristön välistä yhteyttä.

2.2.2 Vuorovaikutus ja yhteistoiminta

Sosiaalisen konstruktivismin yhteydessä painotetaan vuorovaikutusta ja yhteistoimintaa, koska niiden nähdään johtavan tilanteisiin, joissa tietoa käsitellään sosiaalisesti synnyttäen uusia, yhteisiä merkityksiä. (Sahlberg & Leppilampi 1994, 29.) Oppijan ajattelu kehittyy Schiron (2008, 107) mukaan sen ympäristönsä kanssa käymän vuoropuhelun tuloksena. Erään näkemyksen mukaan lapset ikään kuin ajattelevat luontaisesti ympäristöstään saamiensa kokemusten kautta. Dialogisessa tiedonrakentelussa on keskeistä ryhmätyöskentelyn ja vertaisryhmän tuella tapahtuva oppiminen lähikehityksen vyöhykkeellä. Siinä kuunnellaan toisten näkemyksiä vastavuoroisesti, jaetaan ajatuksia ja mielipiteitä sekä neuvotellaan eri näkökulmista. Tavoitteena on edistää kommunikaatiota sekä yhteistä kumuloituvaa ymmärrystä. (Lehtinen, Vauras & Lerkkanen 2016, 262–263.)

Keskustelun dialogista luonnetta painottamalla voidaan Sahlbergin ja Leppilammen (1994, 51–52) mukaan parantaa oppimisen laatua ja määrää. Dialogilla tarkoitetaan kahden tai useamman ihmisen vuorovaikutusta, jolla pyritään etenemään kohti yhteisymmärrystä. Dialogioppimisessa tavoitteena on oppia sekä omasta että toisten ajattelusta käsin. Oppilaiden tulee suhtautua avoimesti sekä kriittisesti toisten ryhmäläisten näkemyksiin. Dialogi ei kuitenkaan synny itsestään, vaan sitä on harjoiteltava. Keskustelun aikana subjektiiviset käsitykset muovaantuvat vähitellen objektiivisiksi, ja lopulta käsitteet löytävät paikkansa oppilaan aiemmassa tietorakenteessa sosiaalisen konstruktivismin näkemyksen mukaisesti. Dialogi voidaan siis nähdä konkreettisena keinona rakentaa objektiivista ymmärrystä. (Sahlberg & Leppilampi 1994, 51–52.)

Hannula (2013) havaitsi väitöstutkimuksessaan, että keskustelutaitoja harjoittelevien 3-luokkalalaisten ryhmissä syntyi toisinaan *dialoginen tila*, joka muodostui kolmesta samaan aikaan ilmenevästä tekijästä. Nämä elementit olivat *annettu aika ja tila*, jotka synnyttivät luottamusta ja turvallisuutta *keskustelun tuki*, jota saatiin tovereilta sekä opettajalta sekä *keskustelua virittävät resurssit*. Myöskin yhdessä sovitut keskustelun säännöt osoittautuvat tärkeiksi. Dialoginen tila toi esiin hedelmällistä, yhteistoiminnallista ongelmanratkaisua, joka kuitenkin vaati toteutuakseen tietyt elementit. Keskustelutaidot voivat Hannulan (2013) mukaan toimia itsessään opetettavana asiana sekä toisaalta opetusmenetelmänä, mitkä molemmat kehittävät oppilaille valmiuksia yhteiskunnassa tarvittaviin keskustelu- ja vuorovaikutustaitoihin. Sekä suomalaiset että kansainväliset tutkimukset osoittavat, että dialogisuus on kuitenkin yhä melko vähäistä opetuksessa. Oppimisympäristöjen muuttaminen nykyisen opetussuunnitelman edellyttämään dialogiseen sekä samalla oppilaita osallistavampaan suuntaan on haaste, joka vaatii tavoitteellista keskustelutaitojen harjoittelua sekä ajan antamista oppilaiden väliselle dialogille, joka ei tapahdu tiukasti opettajan kontrollin alla. (Lehtinen, Vauras & Lerkkanen 2016, 266–267.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (OPH 2014, 31) mukaan opetuksessa käytettävien työtapojen ja oppimisympäristöjen tulisi tukea vuorovaikutusta, osallisuutta ja yhteisöllistä tiedonrakentumista. Yhteistoiminta on yksinkertaisimmillaan oppilaiden työskentelyä yhdessä oppimistehtävän aikana. ITL:n (Innovative Teaching and Learning) määritelmä yhteistoiminnasta on, että sen korkeimmalla tasolla vastuu työstä on jaettu oppilaille ja he tekevät yhdessä olennaisia päätöksiä. He oppivat tässä toiminnassa neuvottelua, sovittelua, tehtävien jakamista, kuuntelua sekä kokonaisuuden rakentamista osista. (Norrena 2015, 65.) Näitä osa-alueita tukeva opetus pyrkii hyödyntämään työtapoja, joissa liikutaan kontekstista riippuen erilaisilla yhteistoiminnan tasoilla (TAULUKKO 1). Yhteistoiminnan käsite sekoitetaan usein yhteistyön käsitteeseen, mutta käsitteet eroavat toisistaan yksittäisen jäsenen roolin ja osallistumisen kannalta; yhteistoiminnassa jokaisella ryhmän jäsenellä on vastuu jaetun tehtävän tietystä osuudesta, kun taas yhteistyössä on keskeistä jokaisen ryhmän jäsenen vastavuoroinen panostus ryhmän yhteisen ongelman ratkaisemiseksi. (Lehtinen, Vauras & Lerkkanen 2016, 273–274.) Yhteistyötä ja yhteistoimintaa voidaan toteuttaa Norrenan (2015, 68) mukaan erilaisin keinoin, mikä määrittää työskentelytavan luonteen seuraavanlaisesti:

TAULUKKO 1. Yhteistoiminnan tasot ja niiden edustamat työskentelytavat (Norrena 2015, 68)

Yhteistoiminnan taso	Työskentelytapa
1. Oppilailta ei edellytetä toimintaa pareittain tai ryhmissä.	Työ tehdään itsenäisesti.
2. Oppilaat työskentelevät yhdessä, mutta heillä ei ole jaettua vastuuta.	Rutiininomaisia tehtäviä tehdään yhdessä toisten oppilaiden kanssa, esimerkiksi kotitehtävien tarkastaminen pareittain.
3. Oppilailla on jaettu vastuu, mutta heiltä ei edellytetä olennaisten päätösten tekemistä yhdessä.	Ryhmätyön tekemistä, jossa jokainen oppilas tekee itsenäisen osuuden yhteiseen kokonaisuuteen. Oppilas perehtyy omaan osuutensa sekä opettaa sen muille.
4. Oppilailla on jaettu vastuu, ja he tekevät yhdessä joko sisältöön, prosessiin tai lopputulokseen liittyviä olennaisia päätöksiä.	Ryhmätyön tekemistä, jossa jokaisen oppilaan panoksella on lopputuloksen kannalta merkitystä.

Edellisen taulukon neljäs taso käsittää yhteistoiminnallisen oppimisen didaktiikkaa, jonka tarkoitus on sitouttaa oppilaat toimintaan yhdessä oppimisen kautta. Opiskeltavan sisällön lisäksi yhteistoiminnallisessa oppimisessa opitaan vuorovaikutustaitoja, koska se edellyttää kommunikointia ja työskentelyä toisten kanssa. Siihen kuuluu yhteinen pohdinta ja keskustelu ryhmän jäsenten kanssa, jolloin ajattelun taidot kehittyvät. Erilaiset oppijat voivat saada yhteistoiminnallisen oppimisen kautta tukea toisiltaan. (Kuitunen 1993, 2.) Yhteistoiminnalliseen oppimiseen kuuluu suuri joukko erilaisia strategioita ja menetelmiä, joiden avulla voidaan pyrkiä vahvistamaan kognitiivista, affektiivista, taidollista ja metakognitiivista ulottuvuutta oppimisessa. (Sahlberg & Leppilampi 1994, 162.) Oppilaiden puhumisella ja dialogilla on nähty olevan kolme perustavanlaatuaista merkitystä oppimisessa: aktiivisuuden lisääntyminen, konfliktien muodostuminen ja niistä oppiminen, käsitteellisen tiedon muuttuminen subjektiivisen tiedon muuttuessa objektiiviseksi. (Sahlberg & Leppilampi 1994, 59.)

Ryhmä voi joko edistää tai estää oppimisen. Pohdittaessa, miksi ryhmä voi tukea oppimista, on havaittu, että opiskeluryhmät tarjoavat jäsenilleen sosiokognitiivisia ristiriitoja eli eri yksilöiden ajattelun tai käsitysten välisiä eroavaisuuksia. Oman ja toisten käsitysten vertaaminen voi innostaa uuden oppimiseen. (Repo-Kaarento 2010, 24.) Schiro (2008, 163–164) painottaa, että sosiaalisen konstruktivismin mukaisesti kielen ja keskustelun avulla voidaan rakentaa ja muokata omaa ajattelua. Vygotskyn kehittämä lähikehityksen vyöhyke kuvaa yksilön kehitystason ja autettuna saavutetun

kehitystason eroa, joka voi edistää oppimista kannustamalla oppijaa ylittämään oman tasonsa omalla lähikehityksen vyöhykkeellään. Ryhmä voi myös vahvistaa opiskelumotivaatiota, jos sillä on yhteinen tavoite. Näin opiskelusta tulee yksilöllisen prosessin lisäksi myös ryhmän yhteinen prosessi. Kolmantena, ryhmän oppimista edistävä vaikutus perustuu oppimisprosessin emotionaaliseen luonteeseen. Ryhmästä voi saada tukea ja kannustusta sekä siinä voi kokea onnistumista ja oppimisen iloa. (Repo-Kaarento 2010, 25.) Oppimisen ilo, myönteiset tunnekokemukset ja uutta luova toiminta ovat myös nykyisen opetussuunnitelman mukaisen oppimiskäsityksen keskeisiä lähtökohtia (OPH 2014, 17).

3 KOULUN TOIMINTAKULTTUURI

3.1 Opetussuunnitelman mukainen toimintakulttuuri

Opetushallitus julkaisi Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet joulukuussa 2014, ja opetussuunnitelma otettiin käyttöön alakouluissa (vuosiluokat 1–6) 1.8.2016. Paikalliset opetussuunnitelmat ovat eräänlaisia pedagogisia ja strategisia työkaluja, jotka luovat suunnan päivittäiselle koulutyölle muodostaen samalla koko koulun toimintakulttuurin perustan. Muutokset opetussuunnitelman perusteissa edellyttävät muutosten tekemistä myös paikallisissa ja koulukohtaisissa opetussuunnitelmissa sekä näiden muutosten viemistä opettajien arkikäytäntöön. Opetuksen järjestäjä on aina vastuussa opetussuunnitelman toteutumisesta ja sen arvioinnista. (OPH 2014, 11.)

Malisen (1992, 23–24) mukaan opetussuunnitelman toteutumista voidaan lähestyä erottamalla kolme siitä vaihetta: *tarkoitettun opetussuunnitelman*, *toimeenpannun opetussuunnitelman* ja *toteutuneen opetussuunnitelman*. Tarkoitettu opetussuunnitelma on kirjoitettu etukäteen, ja sen tausta on laajemmalti kasvatusjärjestelmässä. Toimeenpantu opetussuunnitelma käsittää koulun ja opettajien käytännöt toteuttaa opetusta, ja se on opetussuunnitelman toteutuksen toinen vaihe. Kolmas vaihe, toteutunut opetussuunnitelma, on oppilaiden kokemus opetuksesta ja heidän prosessissa saavuttamansa oppiminen. Opetussuunnitelmauudistus edellyttää aina pedagogiikan ja koulun toimintakulttuurin muutosta. Halinen, Holappa ja Jääskeläinen (2013) korostavat, että koulun konkreettiset työ – ja toimintatavat sekä oppimisympäristö vaikuttavat oppilaan oppimiseen, identiteetin, kestävän elämäntavan sekä osaamisen kehittymiseen kaikista eniten. Tässä tutkielmassa tarkastellaan konkreettisen toiminta- ja opetuskulttuurin ilmenemistä *toteutuneen opetussuunnitelman* näkökulmasta peilaten sitä *tarkoitettuun* ja *toimeenpantuun opetussuunnitelmaan*.

Perusopetuksen ohjausjärjestelmää uudistetaan, jotta opetuksen järjestämisessä tulisi huomioiduksi sen sosiokulttuurinen konteksti eli esimerkiksi koulua ympäröivässä maailmassa tapahtuvat

muutokset. Näin myös vahvistetaan koulun tehtävää kestävän tulevaisuuden rakentajana. Koulua ympäröivä maailma on muuttunut merkittävästi muun muassa globalisoitumisen ja kestävän tulevaisuuden haasteiden myötä 2000-luvun alun jälkeen, mikä heijastuu laajalti yhteiskunnallisiin osaamisen vaatimuksiin. Kestävän tulevaisuuden rakentaminen sekä toimintaympäristön ja osaamisen muutokset edellyttävät, että kouluopetuksen sisältöjä, pedagogiikkaa ja työkäytänteitä on syytä tarkastella ja uudistaa. (Halinen 2013.) Opetushallituksen mukaan opetussuunnitelma on koko koulutoiminnan pedagoginen kokonaissuunnitelma, ei siis vain oppiaineiden tavoitteet ja sisällöt. Toisaalta se on myös kehittämissuunnitelma, joka vaatii toteutuakseen päämäärätietoista seurantaa sekä arviointia. Opetussuunnitelman edellyttämä, kehittyvä toimintakulttuuri rakentuu käytännön kouluarjessa opettajien ja koko kouluyhteisön toimesta. (Halinen, Holappa & Jääskeläinen 2013.)

Opetussuunnitelman laatiminen lähtee aina liikkeelle tiedon luonteen analysoinnista, koska oppimisen ja siten opetussuunnitelman tulee edustaa myös vallitsevaa tietokäsitystä. Opetussuunnitelma ilmentää ikuisten totuuksien sijaan ajan hengen mukaista ideologiaa. Nykyinenkin opetussuunnitelma on laadittu huomioiden tietty yhteiskunnan sosiokulttuurinen konteksti, jolla on vaikutus opetussuunnitelman tavoitteisiin, sisältöihin ja toimintakulttuuriin. (Kelly 2004, 25–26 ; 48.) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden ideologiaan kuuluu perusopetuksen tehtävä, joka on luoda perusta yleissivistykselle. Sen tulee myös pohjautua yhteiselle arvoperustalle ja oppimiskäsitykselle. Opetuksen järjestämisessä on lisäksi aina huomioitava vallitseva lainsäädäntö ja Suomen kansainväliset sopimukset eli myös laajempi yhteiskunnallinen konteksti. (OPH 2014, 14.)

Sosiaalisen konstruktivismin mukainen koulun toimintakulttuuri sisältää sekä yksilöllistä että yhteisöllistä toimintaa. Vuorovaikutus nähdäänkin nykyisessä opetussuunnitelmassa olennaisena osana toimintaa ja oppimista. Oppimisteoreettisista suuntauksista erityisesti sosiokulttuurinen lähestymistapa kuvaa koulun nykyistä toimintakulttuuria, koska sen nähdään olevan vahvasti sidoksissa myös siihen kontekstiin ja kulttuuriin, jossa oppiminen tapahtuu. Oppimisen ollessa sosiokulttuurisen teorian mukaan kontekstista riippuvaista, vuorovaikutteista ja aktiivista, valtakunnallisen opetussuunnitelman tarkoituksenmukaisuus kyseenalaistuu: opetusmenetelmät ja laajempi toimintakulttuuri riippuvat ja muokkautuvat lopulta myös paikallisista tavoitteista ja tilanteista käsin, joten opetussuunnitelman mukainen toimintakulttuuri vaatii aina soveltamista sosiokulttuuriseen kontekstiin. (Pyhältö & Soini 2007.)

Teoriat ja käytänteet, jotka liittyvät opetussuunnitelmiin, ovat muuttuneet, mikä näkyy Ropon, Lindenin, Syrjäläisen ja Värin (2001) mukaan jo opetussuunnitelmakäsitteen ymmärtämisessä: oppiainesisältöjä korostava näkemys on saanut rinnalleen yksilöllisyyttä korostavan opetussuunnitelma-ajattelun teorian, joka heijastuu yhteiskunnan individualisoitumisesta. Opetuskäytänteissä ja opetussuunnitelmatyössä vaaditaan yhä enemmän yksilön huomioimista. Toisaalta myös yhteistyökulttuurin opettamisen ja harjoittamisen tarve on Kykyrin (2007) mukaan kouluissa samanaikaisesti ilmeinen. Yhteistyön merkitys ja painoarvo nykyisessäkin opetussuunnitelmassa (OPH 2014) niin oppilaiden kuin opettajien välillä haastavat ja sävyttävät individualistista koulukulttuuria; individualistisen koulukulttuurin tulee kehittää opetussuunnitelmassa vallitsevan sosiaalisen konstruktivismin näkökulmasta myös oppilaiden yhteistyö- ja vuorovaikutustaitoja.

Luostarisen ja Peltomaan (2016, 16–17) mukaan opetussuunnitelmauudistuksen yksi keskeisimmistä tavoitteista on nimenomaan koulun toimintakulttuurin edistäminen. Sillä tarkoitetaan toimintakulttuuria, joka on yhteisön muokattavissa ja jota halutaan ja pystytään kehittämään sekä uudistamaan. Kehittämisellä ei tarkoiteta olemassa olevien hyvin ominaisuuksien purkamista, vaan sen päälle rakennettavaa uudenlaista kulttuuria. Yhteisöissä on tiedostettava, että senhetkinen toimintakulttuuri voi joko estää tai mahdollistaa koulun toiminnan kehittämisen tulevaisuuden kannalta suotuisaksi. Kehittäminen on Luostarisen ja Peltomaan mukaan arkisen ajattelun ja toiminnan muutosta eikä käytännön työstä erillinen prosessi. Koulun toimintakulttuurin kehittäminen tapahtuu työyhteisön toimesta ja se on samalla yhteisöllistä ja kokemuksellista oppimista.

Toimintakulttuurin käsite on Launosen ja Pulkkinen (2004, 57) mukaan otettu esille ensimmäistä kertaa vuoden 2004 Opetussuunnitelmassa. Käsite pyrkii tekemään opetussuunnitelmaan kirjattujen tavoitteiden yhteyden käytäntöön näkyvämmäksi. Nykyisiin perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (OPH 2014) on aiempaa selkeämmin kirjattu juuri toimintakulttuurin kehittämistä ohjaavat periaatteet. Niissä painottuu muun muassa koulun käsittäminen oppivana yhteisönä, jossa on keskeistä vuorovaikutus, osallisuus sekä pyrkimys monipuoliseen työskentelyyn. (Halinen, Holappa & Jääskeläinen 2013.)

Oppivan yhteisön (OPH 2014, 27) toimintaan kuuluu muun muassa:

- kaikkia yhteisön jäseniä kannustetaan oppimiseen- niin lapsia kuin aikuisiakin,
- tavoitellaan yhdessä tekemistä ja osallisuuden kokemuksia,
- luodaan edellytyksiä yhdessä ja toinen toisiltaan oppimiseen,
- vaalitaan innostumisen ja onnistumisen kokemuksia,
- pysähdytään pohtimaan tavoitteita ja arvioidaan säännöllisesti omaa työtä sekä
- hyödynnetään kehittämistyöstä, tutkimuksesta ja arvioinneista saatua tietoa.

Toimintakulttuuri kattaa yhteisön toimintatavat ja arvot, kirjoitetut ja kirjoittamattomat vuorovaikutussäännöt, opettajien tiedostetut ja tiedostamattomat oppimiskäsitykset ja käytännössä toteutettavan pedagogiikan. Niin koulun sisäinen kuin myöskin oppituntien ulkopuolella tapahtuva toiminta kuuluvat toimintakulttuuriin. (Launonen & Pulkkinen 2004, 5.) Toimintakulttuuri muokkaantuu yhteisön jäsenten ajattelun, asenteiden ja lopulta toiminnan muuttuessa. (Luostarinen & Peltomaa 2016, 28.) Jotta koulusta rakentuu hyvä kasvuyhteisö, sen toimintakulttuurin kehittämisessä tarvitaan sitä tukevia arvoilosofisia, kehityopsykologisia ja yhteiskunnallisia näkökulmia, joilla voidaan käsittää oppimisen ja kasvatuksen sosiokulttuurinen konteksti.

Koulun arvot ja sosiokulttuurinen konteksti tulevat näkyviin kolmella eri tasolla, jotka liittyvät vahvasti toisiinsa: toimintakulttuurissa, vuorovaikutussuhteissa sekä opetuksen sisällöissä. Koulun toiminta- ja opetuskulttuurin kehittämisen kannalta on tarpeen pohtia, millainen yhteys on kouluyhteisön kasvatus- ja opetustavoitteilla sekä käytännön toimintatavoilla. (Launonen & Pulkkinen 2004, 57.) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (OPH 2014) mukaan toimintakulttuurin tehtävänä on tukea toiminnan suuntaamista juuri koulun käytänteisiin liittyen. Tavoitteena on luoda oppimista, osallisuutta, hyvinvointia ja kestäväää elämäntapaa edistävää toimintakulttuuria. Näiden tavoitteiden toteuttaminen vaatii nykyisen opetussuunnitelman mukaan niin oppilaiden, vanhempien kuin myöskin paikallisten tarpeiden, mahdollisuuksien ja erilaisten yhteistyökumppanien huomioonottamista. (OPH 2014, 26.)

Nykyisen opetussuunnitelman (OPH 2014, 26) mukainen koulun toimintakulttuuri rakentuu

- 1) työtä ohjaavien normien ja tavoitteiden tulkinnasta,
- 2) johtamisesta sekä työn organisoinnista, suunnittelusta, toteuttamisesta ja arvioinnista,
- 3) yhteisön osaamisesta ja kehittämisestä,
- 4) pedagogiikasta ja ammatillisuudesta sekä
- 5) vuorovaikutuksesta, ilmapiiristä, arkikäytännöistä ja oppimisympäristöistä.

Edellä luetellun kaltainen, tavoiteltu toimintakulttuuri heijastuu sen vaikutuspiirissä toimivien henkilöiden työskentelyyn. Näin ollen esimerkiksi opettajan toiminta välittää edelleen oppilaalle koulun toimintakulttuurin mukaisia arvoja, asenteita ja normeja. Opetussuunnitelman perusteissa mainitaan, että esimerkiksi vuorovaikutuksen ja kielenkäytön mallit sekä sukupuoliroolit välittyvät oppilaille. (OPH 2014, 26.) Normit, joita pidetään koulussa hyväksyttävänä toimintatapoina, sääntöinä ja määräyksinä, pohjautuvat koulun arvomaailmaan (Launonen & Pulkkinen 2004, 14–17). Näin ollen koulun muutos onkin pohjimmiltaan arvoperustainen tehtävä, jota on pystyttävä tarkastelemaan uudelleen. Tämä vaatii koulujen henkilöstön ymmärrystä ja halua muutokseen. (Norrena 2015, 9.) Lisäksi oppivan yhteisön ja toimintakulttuurin kehittämisen edellytyksinä voidaan Luostarisen ja Peltomaan (2016, 25) mukaan nähdä riittävä määrä aikaa ja ajattelua, riittävästi reflektointia, yhteisön selkeä yhteinen suunta, yhteistyötä tukeva ilmapiiri, keskusteleva ilmapiiri ja toiminnan kehittämiseen sitoutuminen kouluarjessa. Vaikka toimintakulttuurin arvopohjaa aika ajoin uudistetaan, on tunnistettava eettiset ihanteet, jotka eivät muutu yhteiskunnan ja kasvuympäristön muuttuessaan (Launonen & Pulkkinen 2004, 17).

Nykyisen opetussuunnitelman kuvaama oppivan yhteisön toimintakulttuuri ja arvopohja eivät ole vain kirjallisesti tuotettu tavoite, vaan niitä eletään jatkuvasti. Yksittäisen opettajan sekä koko koulun toimintakulttuuri pohjautuu aina sekä osittain tiedostetulle että tiedostamattomalle arvopohjalle. On tärkeää, että opettaja pyrkii tiedostamaan oman ammatillisen arvopohjansa, opetussuunnitelman arvopohjan sekä näiden välisen mahdollisen ristiriidan tavoitellun toimintakulttuurin ohjaajana. (Luostarinen & Peltomaa 2016, 26–27.)

3.2 Toimintakulttuuria vastaava opetuskulttuuri

Tämän tutkimuksen kohteena on käytännön opetuskulttuuri ja sen vuorovaikutusta ja yhteistyötä painottava luonne. Opetuskulttuuri kumpuaa aina sitä laajemmasta toimintakulttuurista, ja opetussuunnitelman perusteissa tehtävät muutokset edellyttävät vastaavien muutosten tekemistä paikallisissa opetussuunnitelmassa ja niiden viemistä koulujen käytännön toiminta- ja opetuskulttuuriin. Opetuksen järjestäjä voi täsmentää ja muokata opetussuunnitelmaa paikallisten tarpeiden sitä vaatiessa parantamalla sen laatua sekä toimivuutta ja hyödyntämällä tehdyn kehittämistyön tuloksia. (OPH 2014, 11.) Opetussuunnitelma voidaan Pyhältön ja Soinin (2007)

mukaan käsittää tieto- ja oppimisympäristönä, joka koostuu psykologisista, pedagogisista, teknologisista, kulttuurisista sekä pragmaattisista osatekijöistä. Opetuskulttuurin kannalta se näyttäytyy usein konkreettisimmin luokkatilanteessa, jossa esimerkiksi oppilaslähtöisyyden ja vuorovaikutuksen taso selkeästi ilmenevät. Nykyisen opetussuunnitelman mukaan toimintakulttuurin vaikutusten pohdinta ja arviointi on tärkeää, jotta voidaan esimerkiksi havaita ei-toivottuja piirteitä sekä korjata niitä. Toimintakulttuurin luonne ilmenee selkeimmin kouluyhteisön arkisissa toiminnoissa, käytänteissä ja yksittäisen opettajien opetuskulttuurissa. Kaikkien koulun tavoitteiden tulisi kuitenkin tukea opetussuunnitelmassa asetettuja tavoitteita, joten toimintakulttuurin tulee edistää näiden tavoitteiden toteutumista. Tavoitteet puolestaan pohjautuvat yhteisön yhdessä jakamiin arvoihin ja oppimiskäsitykseen. (OPH 2014, 26.)

Tässä tutkimuksessa toimintakulttuurin tarkastelu keskittyy kouluissa vallitsevaan opetuskulttuuriin, jota ohjaa sosiokulttuurinen lähestymistapa sekä sosiaalisen konstruktivismin mukainen oppimiskäsitys. Opetus ei Marlowen ja Pagen (2005, 25) mukaan muutu esimerkiksi sosiaalisen konstruktivismin piirteiden mukaiseksi hetkessä, vaan sitä edeltää progressiivinen prosessi, johon sisältyy opettajien toimintaa sekä reflektiota. Koulujen ja yksittäisten opettajien opetuskulttuuriin liittyy heidän mukaansa sisällöllisiä ja muodollisia piirteitä. Sisällöllisiä piirteitä ovat opettajayhteisössä vuosien ajan jaetut arvot, asenteet, uskomukset ja käytänteet, eli se, kuinka opettajat ajattelevat, puhuvat ja toimivat. Niihin heijastuvat yhteisön historiallisesti ja yhteisöllisesti tuotetut käsitykset, ja se toimii opettajien ammatillisen kasvun viitekehyksenä. Muodolliset piirteet käsittävät opettajayhteisön sisäisen vuorovaikutuksen ja ihmissuhteet. Vaikka opettaja olisi ainut aikuinen luokahuoneessa, hänen toimintansa taustalla on siis aina laajemman, koko opettajayhteisön, sisäistämä opetuskulttuuri. Hargreaves (1994, 165–166) painottaakin, että ymmärtääkseen opettajan pedagogisia työtapoja on huomioitava se opettamisen konteksti, johon toiminta sijoittuu; esimerkiksi lastentarhanopettajalla ja aikuisopettajalla on erilaiset opetuskontekstit ja tämän myötä myös strategiat.

Hargreaves (1994, 186–187) korostaa myös, että opettajan ammatillisen kehityksen kannalta olisi keskeistä, että individualistisen opetuskulttuurin sijaan siirrytään kohti yhteisöllistä ja kollegiaalista opetuskulttuuria, jossa jaetaan ja reflektoidaan omaa asiantuntijuutta. Yhteisöllinen ja kollegiaalinen opetuskulttuuri on myös edellytyksenä koulukohtaisen opetussuunnitelman kehittämiseksi. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa yhtenä koulun toimintakulttuurin kehittämistä ohjaavana periaatteena (OPH 2014, 27–31) mainitaan oppiva yhteisö, jollainen opettajayhteisökin on. Oppiva yhteisö kehittyy dialogin, jäsenten osallisuuden ja toiselta oppimisen myötä, ja sen toiminta

on eräs toimintakulttuurin ydin. Oppivan opettajayhteisön kollegiaalisuus voi lähteä erilaisista tarpeista ja lähtökohdista; spontaanisti ja vapaaehtoisesti opettajien aloitteesta tai toisaalta johdon järjestämänä yhteistyönä, jossa sille on varattu oma aikansa ja paikkansa. (Hargreaves 1994, 186–209.) Kykyri (2007) tuo kuitenkin myös esille sen, että yhteistyö- ja vuorovaikutustaitojen arvostuksen kasvu sekä tiimityön lisääntyminen viestivät yhteistyön ja verkostoitumisen merkityksestä laajemminkin nykypäivän työelämässä ja monimutkaistuvassa maailmassa.

Vaikka didaktiikan ihanteena pidetään menetelmien monipuolisuutta, monien opettajien opetuskulttuuriin kytkeytyvä työtapavalikko on Lehtisen, Vauraksen ja Lerkkasen (2016, 269) mukaan käytännössä yhä melko yksipuolinen. Menetelmä- ja materiaalivalintojen perinteikkyys sekä oppikirjan keskeinen rooli vallitsevat useiden selvitysten mukaan yhä kouluissa. Yksilöllisen oppimisen merkitys on niiden mukaan korostunut kouluopetuksen perinteessä etenkin työskentelytavoissa ja oppimistulosten arvioinnissa. Kuitenkin tarkasteltaessa tehtävien suorittamista ja siihen liittyvää oppimista koulun ulkopuolisten oppimistilanteiden, kuten vapaa-ajan, työelämän ja yhteiskunnallisen toiminnan kautta, korostuu ihmisten välinen yhteistoiminnallisuus ja vertaisyhteisön merkitys. Vaikka oppimistilannetta ei erityisesti olisi suunniteltu yhteistoiminnallisen oppimisen kannalta, vertaisyhteisö ohjaa oppimista opettajan lailla eli sillä on todettu olevan myönteinen vaikutus oppimiseen. Näin ollen opettajien työtapavalikon monipuolisuus olisi tavoittelemisen arvoista.

Opetussuunnitelma voidaan lopulta nähdä sisältöjen ja oppimisprosessien muodostamana kokonaisuutena, jossa korostuu opettajan ja oppilaiden yhteistyössä rakentuva tiedon luomisen ja rakentamisen prosessi. (Sahlberg & Leppilampi 1994, 10–11.) Koulukulttuurin osakulttuurit ovat Sahlbergin (1998) mukaan opettajakulttuuri, opetuskulttuuri ja oppilaskulttuuri. Opetuskulttuurin muutos, johon tässä tutkielmassa keskitytään, edellyttää muutosta niistä tavoista, joilla oppilaat ja opettajat tekevät asioita oppimisen edistämiseksi. Käsitys, jonka mukaan opettajan kehittyminen on keskeisin tekijä opetussuunnitelmien kehittämisessä, vallitsi laajalti jo vuosikymmeniä sitten. Tämä käsitys on kuitenkin sittemmin kumottu, ja opetussuunnitelmien mukaisen opetuskulttuurin kehittämisen ja muutoksen edellytyksinä nähdään nykyisin myös muita merkittäviä tekijöitä. Esimerkkinä näistä tekijöistä Kelly (2004, 12–13) mainitsee hallituksen opetussuunnitelmaan sisällyttämät retoriset, kielelliset diskurssit sekä näkyvämpinä tekijöinä erilaiset testaamiset ja tutkimukset, jotka ovat tulleet olennaisiksi opetuskulttuurin kehittämisessä. Schiro (2008, 121–122) puolestaan mainitsee opetuskulttuurin keskeisimpänä elementtinä ne konkreettiset keinot, joilla opettaja itse toteuttaa vallitsevan opetussuunnitelman mukaisia tavoitteita ja työtapoja.

Hänen mukaansa opettajan rooli on merkittävin, koska hän käytännössä suunnittelee ja toteuttaa oppilaidensa oppimiskokemusten raamit.

Opettajan ja oppilaiden välisen vuorovaikutuksen laatu on osoitettu tärkeimmäksi tekijäksi lasten oppimisprosessia ja oppimistuloksia tarkasteltaessa. Tämä selittyy sillä, että vuorovaikutuksen määrä ja laatu kertovat opettajan tavasta soveltaa opetussuunnitelmaa; millaisia työtapoja ja tavoitteita hän korostaa opetuksessaan sekä miten hän käytännössä ohjaa oppimisprosessin kulkua. (Lehtinen, Vauras & Lerkkanen 2016, 254–255.) Vuorovaikutus oppilaiden sekä opettajan ja oppilaiden välillä on merkittävä tekijä myös lapsen sosioemotionaalisen kehityksen ja akateemisten tietojen ja taitojen kannalta. Mikäli luokan vuorovaikutusta on toiminnan organisoinnissa paljon, oppilaat ovat aktiivisia toimijoita, jotka ovat vahvasti läsnä ja kiinnittyneinä oppimistilanteeseen. Organisointi luokkahuoneessa tarkoittaa tässä käyttäytymisen säätelyä, ajankäyttöä, ohjauksen muotoa ja opetuskäytänteitä. (Lehtinen, Vauras & Lerkkanen 2016, 144–151.) Nykyisen opetussuunnitelman mukainen opetuskulttuuri painottaa nimenomaan oppilaan osallistamista päätöksentekoon, toimintaan sekä hänen itseohjautuvaa toimintaansa työskentelyssä. (OPH 2014, 30–31).

Opettajat velvoitetaan osallistumaan koulukohtaisten opetussuunnitelmatyöhön, minkä taustalla on tavoite sitouttaa heidät samalla oman työnsä aktiiviseen kehittämiseen. Pyhältö ja Soini (2007) esittävätkin, että uudistuva opetussuunnitelma on opettajan työväline, joka vaatii toteutuakseen sen aktiivista käyttöä. Opetuksessa nähdään usein olevan joko edistyksellisiä tai vanhanaikaisia piirteitä. Todellisuus opetuskulttuurissa on kuitenkin perinteisten ja tulevaisuutta edistävien taitojen yhdistelyä. Jotkut opettajat käyttävät Marlowen ja Pagen (2005, 9) mukaan opetuksessaan hyvin perinteisiä opettajajohtoisia menetelmiä, koska pitävät niitä tehokkaimpana tapana siirtää lyhyessä ajassa paljon tietoa. Konstruktivistisen näkökulman mukaan tällainen ei kuitenkaan edistä tehokkaasti esimerkiksi oppilaan ymmärrystä, mielessä pitämisen ja soveltamisen taitoa. Norrena (2015, 31) teki aiempien tutkimusten ja kirjoitusten pohjalta luokittelun opetuskulttuuriin liittyvistä tekijöistä, jotka voidaan nähdä perinteisinä tai edistyksellisinä. Uuden opetussuunnitelman tavoitteet sisältävät tämän jaon mukaan paljon edistyksellisiä pyrkimyksiä koskien opetuskulttuuria. Seuraavan taulukoinnin (TAULUKKO 2) pohjalta kukin kentällä toimiva opettaja voi tarkastella, kumpi näkökulma toteutuu omassa opetuskäytänteessä enemmän.

TAULUKKO 2. Edistyksellisen ja perinteisen opetuksen näkökulmia (Norrena 2015, 31)

	Perinteinen näkökulma opetuksesta	Edistyksellisen opetuskulttuurin näkökulma
Opettajan käytänteet ja rooli	Opettajan paikka johtajana luokan edessä, tehtävänä häiriötekijöiden poistaminen, oppisisällön tarjoaminen, kertaaminen ja toisto, kysymys-vastausformaatti, oikean vastauksen tarkastaminen, kurinpito, arviointi kokeiden ja testien avulla	Oppilaslähtöisyys, oppilaan oma valinta, opettaja on ohjaaja, opettaja selvittää, mitä oppilas tietää entuudestaan, oppisisällön avulla harjoitellaan taitoja ja asiantuntijuutta, ei oikeaa vastausta kysymyksiin, oppilaan minäkuvan tukeminen arvioinnin keinoin, opettaja mahdollistaa tulevaisuuden taidot
Oppilaan toiminta ja rooli	<i>Yksilöllistä työskentelyä</i> hiljaisuudessa, oppisisällön passiivinen vastaanottaminen, oppiminen toistojen kautta, kuuliaisuus, koulu itsessään on motivoiva tekijä, palkkiot ja rangaistukset motivoivat	<i>Yhteistoiminnallisuus</i> , itseohjautuvuus, omien aiempien kokemusten peilaaminen, motivaation syntyminen omakohtaisuudesta, mahdollisuus vaikuttaa oppimisprosessiin, omakohtaisen tiedon rakentaminen
Oppimisympäristö	Oppiminen tapahtuu luokkahuoneessa, koulun tilat, oppikirjat keskiössä, tietotekniikka antaa lisää tietolähteitä	Luokkahuone, paikallisyhteisön hyödyntäminen, tietotekniikka työväline uuden sisällön tuottamiseen, motivoi oppimista
Koulun rakenne	Oppimista tapahtuu kouluaikoina, sama rakenne toistuu päivästä toiseen, koulu on pysyvä rakenne, johon sopeudutaan	Oppiminen laajentuu kouluajan ulkopuolelle, koulu kehittyy ja muuttuu yhteiskunnan tarpeiden mukaan
Oppimiskäsitys	Tieto on totuus, behaviorismi	Tieto on subjektiivista, konstruktivismi

Tutkimusten mukaan perinteinen näkökulma painottuu yhä käytännössä enemmän. Tähän on Norrenan (2015, 83) mukaan vaikutusta koulujen jäykillä rakenteilla. Opettajan tulee työssään pohtia, millaiset opetustavoitteet vaativat perinteistä näkökulmaa ja mihin voitaisiin toisaalta lisätä edistyksellisen opettamisen näkökulmaa. Uusi opetussuunnitelma painottaa monipuolisuutta eli erilaiset näkökulmat eivät sulje toisiaan pois: työtapojen perinteisyys voidaan yhdistää edistyksellisiin osa-alueisiin. Eräs näkyvä muutos kohti edistyksellistä näkökulmaa luokkatilanteessa liittyy Koppisen ja Pollarin (1993, 14) mukaan joka tapauksessa oppilaiden asemaan ja tehtävään. Kontaktin ottaminen toisiin, tiedon jakaminen sekä keskustelu ja yhteisöllinen tiedon rakentuminen ovat tavoitteita opetuskulttuurissa, jonka nähdään lisäävän lapsen aktiivisuutta ja itsenäisyyttä. Kauppila (2007, 127) puolestaan painottaa, että opettaja on sosiaalisen konstruktivismin mukaan yhä opettajan roolissa, mutta hänen tehtävänsä saattavat painottua uudenlaisesti. Rooli on muuttunut

enemmän ohjaajaksi, mutta ”ohjaava opettaja” on yhä opetuksen suunnittelija sekä opetustilanteen järjestäjä. Schiro (2008, 122–123) vahvistaa Kauppinen näkemystä opettajan ohjaavasta roolista: hänen mukaansa opettajan tehtävä nykyisessä opetuskulttuurissa on nimenomaan tukea, ohjata ja avustaa oppilasta tämän oppimisprosessissa.

Tämän tutkimuksen kohteena on opettajien kokemukset opetuskulttuurin muutoksesta koskien erityisesti eri tasoilla tapahtuvaa vuorovaikutusta ja yhteistyötä. Kokemuksia lähestytään edellä kuvattujen oppimisen sosiokulttuurisen lähestymistavan, sosiaalisen konstruktivismin sekä opetussuunnitelman mukaisen toimintakulttuurin pohjalta.

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

4.1 Tutkimustehtävän kuvaus

Laadullisen tutkimuksen tapaan tämän tutkimuksen onnistumista ohjaa pitkälti tutkimustehtävän ja tutkimuskysymysten asettaminen ja muotoilu. Tutkimustehtävään liittyvä pohdinta ei koske vain tutkimuksen alkuvaiheita, vaan sitä piti tarkentaa ja muuttaa tutkimuksen edetessä. Tutkijana minun oli oltava avoin sille, millaisia merkityksiä aineistosta muodostuu. (Flick 1995, 47–51.)

Opetussuunnitelman perusteiden mukaiset oppimiskäsitykset, tavoitteet, sisällöt sekä arvot tulisi heijastua opettajien käytännön opetuskulttuuriin. Oppimiskäsitysten, oppimisympäristöjen ja opetustapojen eli koko opetuskulttuurin ollessa murroksessa keskityin tässä tutkielmassa siihen, kuinka muutos opetuskäytänteissä ilmenee ja miten opettajat kokevat sen. Tutkimustehtäväni oli siis selvittää, miten nykyisen opetussuunnitelman mukainen oppimiskäsitys ja opetuskulttuuri ilmenevät käytännössä.

Tutkimuskysymykset ovat:

1. Miten nykyisessä opetussuunnitelmassa vallitseva sosiokulttuurinen näkemys oppimisesta ilmenee käytännön opetuskulttuurissa?
2. Miten opettajat kokevat opetuskulttuurin muutoksen ilmenevän?
3. Mitä konkreettisia tekijöitä nykyisen opetussuunnitelman mukainen opetuskulttuuri edellyttää?

4.2 Tutkimusjoukon kuvaus

Lähetin tutkimuksen aineistonkeruuta varten tutkimuskyselyn neljälle eri alakoululle. Kyselyn alussa kysyttiin vastaajan taustatiedot koskien ikää, koulutusta sekä työkokemusta vuosina opettajana. Tutkimusjoukko koostui lopulta yhteensä 23 opettajasta, joista kaksikymmentä on luokanopettajia, kaksi aineenopettajaa ja yksi erityisluokanopettaja. Vastaajien iät jakautuivat 27 ikävuoden ja 62 ikävuoden välille siten, että kolme vastanneesta opettajasta on alle 30-vuotias. Työkokemusvuosia opettajilla oli 2–36, joista alle kolme vuotta työkokemusta opettajana on kahdella nuorimmalla vastaajalla.

Vaikka tarkoituksenani oli saada mahdollisimman monipuolinen kuvaus opettajien kokemuksista, mahdollistui opetuskulttuurin muutoksen tutkiminen edellä kuvatun kaltaisen tutkimusjoukon ansiosta hyvin; työkokemusta oli suurimmalla osalla opettajista jo kertynyt monia vuosia, joten muutoksen tarkastelu omassa opetustyössä muodostui näin ollen relevantiksi.

4.3 Fenomenologia tausta-ajattelussa

Fenomenologista filosofiaa mukaileva lähestymistapa sopii tutkielmaan, koska tavoitteena oli saavuttaa tietoa opettajien henkilökohtaisista kokemuksista koskien opetussuunnitelman käyttöönottoa. Fenomenologinen tausta-asennoituminen ilmenee myös siinä, että tavoiteltu tieto ei ollut suoraan havaittavissa ja nähtävissä, ja pyrin tutkijana pitämään omat ennakkokäsitykseni tutkittavasta ilmiöstä neutraaleina. (Sokolowski 2000, 42–48.) Fenomenologia suuntasi tutkimusta erityisesti siihen, kuinka opettajat hahmottivat, kuvailivat, arvioivat ja tiedostivat tutkittua ilmiötä sekä muotoilivat nämä subjektiiviset kokemuksensa kirjallisesti. Edellytyksenä fenomenologiselle tutkimusotteelle oli oma oletukseni siitä, että tutkittavilla opettajilla on kokemuksia ilmiöstä eli opetussuunnitelman toteuttamisesta omassa työssään. (Patton 2014, 115.)

Kaikille kokemuksille on ominaista omakohtaisuus, subjektiivisuus ja kontekstisidonnaisuus, minkä takia fenomenologiassa painottuu yksilön kokemuksen kuvaus. Tässä tutkielmassa subjektiiviset kokemukset muuttuivat objektiivisiksi opettajien kirjallisissa kuvauksissa tutkittavasta ilmiöstä, jolloin voidaan puhua psykologian termeillä myös subjektitieteellisestä kokemustutkimuksesta. (Suorsa 2011.) Lisäksi fenomenologian mukaan huomionarvoista on tutkijan oman ennakkoletuksen tiedostaminen, ymmärtäminen ja tulkinta, jotka kulkivat tässä tutkimuksessa koko ajan mukana. (Laine 2015.)

Tutkimuksessa ei tietoisesti asetettu teoreettista viitekehystä sitä ohjaamaan, joten avoimuus aineistoa kohtaan oli keskeistä. Näin ollen pyrin lähestymään tutkimuskohdetta ilman ennalta muodostettuja oletuksia ja määritelmiä. (Koppa: Jyväskylän yliopiston tutkimus- ja menetelmäopas verkossa.) Vasta aineistosta tehtyjen tulkintojen teon jälkeen kävin lopussa vuoropuhelua aiempien teorioiden sekä aineistosta tehtyjen tulkintojen välillä. Näin ollen fenomenologisen tutkimuksen voidaan katsoa kuuluvan aineistolähtöisiin metodeihin. (Laine 2015.) Myös aineistolähtöisyys oli tässä tutkimuksessa keskeistä, koska halusin ensin saada selville, millaisia merkityksiä ja kokemuksia opettajat tutkimuskohteena olevalle ilmiölle antavat, ja teoreettinen viitekehys muotoutui lopulliseen muotoonsa vasta aineiston analyysin jälkeen.

4.4 Laadullinen tutkimusote

Toteutin tutkimuksen kvalitatiivista eli laadullista tutkimustraditiota noudattaen, koska laadullisen tutkimuksen kohteena on yleensä ihminen ja hänen kokemusmaailmansa. Kokemusmaailmaan liittyy yksilön, yhteisön, sosiaalisen vuorovaikutuksen, arvotodellisuuden ja yleisemmin ihmisten välisten suhteiden käsitteet. (Varto 1992, 23.) Laadullinen tutkimus on kasvatustieteessä usein juuri ihmistutkimusta. Kasvatus ja oppiminen tapahtuvat ihmisten maailmassa, joka on täynnä erilaisia merkityksiä, ja tässä tutkielmassa on keskeistä se, millaisia merkityksiä opettajat antavat tutkimalleni ilmiölle. (Kaikkonen 1999.) Laadullinen tutkimusote sopii hyvin myös fenomenologiseen viitekehykseen, koska siinä on keskeistä ilmiön ja kokemuksen kuvailu, aineiston pelkistäminen, merkitysrakenteiden muodostaminen sekä yksilön näkeminen intentionaalisena toimijana (Giorgi 1985).

Laadullisen tutkimuksen keskeinen kriteeri on, että tulokset perustuvat empiiriseen aineistoon, jonka keräämiseen on käytetty tutkimusongelmaan soveltuvaa menetelmää oikealla tavalla. Kvantitatiivisesta tutkimusperinteestä poiketen laadullinen tutkimus keskittyy tutkittavan aiheen syvälliseen tarkasteluun erilaisista perspektiiveistä käsin huomioiden niiden sosiaaliset ja historialliset kontekstit. Aineiston pohjalta edetään kohti teoreettista otetta, ja tässäkin tutkimuksessa teoria muotoutuu juuri opettajilta kerättyjen kokemusten pohjalta. (Flick 1995, 5–6.) Koska laadullisella tutkimuksella tavoitellaan tilastollisen yleistämisen sijaan ilmiön syvällistä ymmärtämistä ja tulkintaa, on keskeistä, että tutkimusjoukko tietää tutkittavasta ilmiöstä mahdollisimman paljon tai että heillä on asiasta kokemusta. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 87–88.)

Tutkielmassani oletuksenani oli, että opettajan toimintaa ohjaa pitkälti opetussuunnitelma, ja heillä on siitä sekä omista opetuskäytänteistä tietoa ja kokemusta.

Lomaketutkimus strukturoituine vastausvaihtoehtoineen liitetään yleisesti määrällisen tutkimuksen metodologian ja tieteenfilosofian piiriin. Tätä tutkimusta varten laaditussa lomakkeessa ensimmäinen osio tuottikin määrällisesti kuvattavissa olevaa ainesta. Lomakkeen toisen osion avoimet kysymykset liitetään kuitenkin laadullisen tutkimuksen metodologiaan, mistä kertoo tutkimuksen kohde ja lähtökohta: opettajien kokemustensa kautta muodostamat merkitykset tutkittavasta ilmiöstä, jotka nähdään kulttuurisina ja sosiaalisina merkitysvälitteinä. Todellisuus nähdään osana erilaisia merkityksiä synnyttävinä käytänteinä, kuten opettajien tietynlaisina toimintatapoina ja -malleina. (Ronkainen, Mertala & Karjalainen 2008.) Laadulliseen kyselyyn sisältyi opettajien kirjallista ilmaisua, jota todennettiin ja etsittiin siitä merkityksiä. Näiden merkitysten löytäminen vaati määrätietoista sisällönanalyysia. (Patton 2014, 14–15.) Laadullisessa tutkimuksessa kirjallisesti tuotetulla tekstillä voi olla kolme tarkoitusta: tutkimustulokset perustuvat siihen, tulkinta pohjautuu siihen ja sen avulla esitellään ja käydään vuoropuhelua tulosten raportoinnissa. Kirjallisen tekstin avulla siis tulkitaan sitä todellisuutta, jossa tutkimusongelma näyttäytyy. (Flick 1995, 29–30.) Lomakkeiden tuottama aineisto palveli tässä tutkimuksessa näitä kaikkia kolmea tarkoitusta.

Kvalitatiivista tutkimusta luonnehditaan usein subjektiiviseksi ja tutkittavan kokemuksen huomioivaksi. Tutkittava ihminen nähdään oman elämismaailmansa kokijana tai ainakin kiinnittyneenä aikaan, paikkaan tai tilanteeseen. (Ronkainen, Mertala & Karjalainen 2008.) Tässä tutkielmassa laadullinen aineisto perustui vastaajan itse tuottamaan kirjalliseen ilmaisuun, joka paljasti hänen henkilökohtaisia tuntemuksia, käsityksiä, kokemuksia ja ajatuksia tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä. Avokysymykset tuottavat kvalitatiivisella tutkimuksen kentällä hyvin perustavanlaatuista aineistoa, jossa tutkija antaa avoimilla kysymyksillä vastaajalle viitekehyksen, joka suuntaa ajattelua tutkimustehtävän suuntaan kuitenkin rajoittamatta vastaajalta mitään. (Patton 2014, 26.) Vastaajien kirjoitukset täydensivät ja elävöittivät tutkimaani ilmiötä ja olivat samalla osa tutkimaani ilmiökokonaisuutta tuoden esille erilaisia käsitteitä, selityksiä ja tulkintoja tutkimusongelmastani. Tutkittavien kertoman perusteella pyrin yhteisten piirteiden löytämiseen, selittämiseen ja tulkintaan, ja pyrin tutkimaan heidän subjektiivisia käsityksiään objektiivisesti. (Alasuutari 1995.)

Tutkijalla on kvalitatiivisessa tutkimuksessa keskeinen rooli, koska hän vaikuttaa tuottamaansa tietoon valinnoillaan. Analyysimenetelmät ovat tutkittavaan aiheeseen sovitettuja ja tutkija

muodostaa niiden avulla tutkimuskohteesta tulkintoja ja merkityksiä. Analyysi pohjautuu aina tutkijan tekemään jatkuvaan tulkintaan, joiden varaan tutkimuksen edetessä tehtävät tulkinnot pohjautuvat. (Ronkainen, Mertala & Karjalainen 2008.) Tutkija päättää tutkimusasetelman ja hänellä on jokin ennakkokäsitys tutkimastaan ilmiöstä, joten laadullisen tutkimuksen tuloksia voidaan pitää tässä mielessä subjektiivisena. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 19.) Koska sekä tutkittavana että tutkijana tässä tutkielmassa oli ihminen, tutkimuksen lähtökohtien tarkastelu ja reflektointi olivat erityisen tärkeitä. Niinpä omat ennakko-oletukseni, tapani ymmärtää opetussuunnitelma ja opetuskäytänteiden muutos sekä kykyni saattaa nämä seikat tutkimuksessa näkyviin, olivat keskeisiä. (Varto 1992, 26–27.) Laadullisessa tutkimuksessa en ollut tutkijana aineiston ulkopuolella, vaan merkityksellisin ja käsitteellisin koko tutkimusprosessin ajan siitä tekemäni tulkintaa. (Ronkainen, Mertala & Karjalainen 2008.)

4.5 Kokemusten kysyminen lomakkeella

Tutkimukseni tehtävänä oli selvittää luokanopettajien kokemuksia Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2016 (OPH 2014) aikaansaamista muutoksista opetuskäytänteissä. Lisäksi tavoitteena oli selvittää kokemuksia erityisesti vuorovaikutusta ja yhteistoimintaa sisältävistä työtavoista sekä opetustilanteiden uuden opetussuunnitelman edellyttämään suuntaan kehittämisen edellytyksistä. Ilmiön kartoittamiseksi halusin riittävän osallistujajoukon, joten valitsin aineistonkeruumenetelmäksi sähköisen lomakekyselyn (Ks. Liite 2). Parhaiten tutkimusongelmaa sai tarkasteltua kysymällä suoraan opettajilta, millaisia käytännön kokemuksia heillä oli ilmiöstä. Haastattelujen sijaan päätin kerätä aineiston kyselylomakkeella, koska koin, että tällä tavalla opettajat saivat muotoilla kokemuksensa ja ajatuksensa kirjallisesti sekä itse valitsemanaan ajankohtana eikä minun läsnäolonni tutkijana vaikuttanut vastausten sisältöön.

Kysely on aineistonkeruun tapa, jossa vastaajat itse täyttävät heille osoitetun kyselylomakkeen joko valvotussa tilanteessa tai kotonaan (Tuomi & Sarajärvi 2002, 75). Tässä tutkimuksessa opettajat saivat täyttää lomakkeen itselleen sopivana ajankohtana ja he pystyivät halutessaan tallentamaan keskeneräisen vastauksen jatkaakseen lomakkeen täydentämistä myöhemmin. Näin heille tarjoutui tilaisuus pohtia kysymyksiä rauhassa, eikä kyselyn täyttämistä tarvinnut tehdä yhdellä kertaa. Laadullisessa tutkimuksessa pyritään usein saamaan selville tutkittavan joukon kokemuksia, jotka voivat vaatia tutkittavalta asian pohtimista. Kyselylomake mahdollisti opettajille aihepiirin ja

kysymysten pohtimisen sekä omassa rauhassa että sopivana ajankohtana. (Ronkainen, Mertala & Karjalainen 2008; Schonlau, Fricker & Elliot 2002, 16.)

Edellytyksenä kyselylomakkeen laatimiselle oli operationalisointi eli tutkimusongelman paloittelu vastattaviksi ja konkreettisiksi kysymyksiksi. Myös taustatieto-kysymysten asettaminen vaati pohdintaa ja valintaa siitä, mikä on olennaista tietää tutkimuksen kannalta. (Ronkainen, Karjalainen & Mertala 2008.) Operationalisointi kvalitatiivisen tutkimuksen piirissä tarkoittaa yleisille teoreettisille käsitteille tuotettavia empiirisesti mitattavia vastineita. Operationalisointi ihmistieteissä näkyy yleisesti juuri kyselylomakkeissa. (Eskola & Suoranta 1998, 75.) Kyselylomakkeen kysymykset toimivat välineenä saada haluttua tietoa vastaajien mielipiteistä, käsityksistä ja käytänteistä, joten niiden muotoilu ja laatiminen vaati runsaasti työstämistä (Sue & Ritter 2007, 38). Tutkimukseni kyselylomakkeessa yhdistelin kvantitatiivista ja kvalitatiivista aineistonkeruumenetelmää, koska se sisälsi sekä valinta- että avoimia kysymyksiä. Näin vastauksiin pyrittiin saamaan syvyyttä ja erilaisia merkityksiä. Sijoitin valintakysymykset kyselylomakkeen alkuun, jotta vastaajan ajatukset virittyivät heti pohtimaan omia käytänteitään. Avoimiin kysymyksiin pystyi sitten halutessaan hyödyntämään myös tämän osion kohtia.

Tämän tutkimuksen kyselylomake sisälsi siis sekä aihepiiriin virittäviä valintakysymyksiä, joihin oli nopea ja helppo vastata sekä avoimia kysymyksiä, joilla oli tarkoitus saada tarkempaa, kuvailevaa aineistoa. Sähköinen kysely mahdollisti laadullisten avokysymysten esittämisen suurelle vastaajajoukolle sekä laadullisen metodologian hyödyntämisen niiden analyysissa. (Ronkainen, Mertala & Karjalainen 2008.) Tutkimuksen pääpainon oltua kvalitatiivisessa tutkimusotteessa pyrin kuvaamaan ilmiötä mahdollisimman laajasti ja tarkasti, joten lomakkeen kvantitatiivinen valintaosio toimi enimmäkseen tutkimusongelman taustoja täydentävänä ja kuvailevana elementtinä luoden kokonaisvaltaisen kuvan opetuskäytänteiden muutoksesta. Avoimet kysymykset kyselylomakkeessa antoivat vastaajalle mahdollisuuden vastata kysymykseen vapaasti ja omin sanoin. Niiden sekä hyvä että huono puoli piili siinä, että vastaaja joutui artikuloimaan ja muotoilemaan omat ajatuksensa kirjallisesti, mutta vastaaminen saattoi olla samalla esimerkiksi haastattelutilannetta työläämpää ja vastaaja saattoi siksi kokea kirjoittamisen vastenmielisenä. (Sue & Ritter 2007, 43.) Jos vastaajajoukko tiedetään aktiiviseksi ja mielellään kirjallista aineistoa tuottavaksi, kuten tutkimustehtävässäni koin, voivat avoimet kysymykset kuitenkin olla hyvinkin toimivia. (KVALIMotv.) Oletin aineistosta tulevan tarpeeksi runsas ja hedelmällinen senkin takia, että uskoin vastaajilla olevan kokemusta uuden opetussuunnitelman käyttöön otosta.

Avoimien kysymysten määrä ja ennen kaikkea vastausten laajuus määrittää yleisesti sen, voiko niitä soveltaa laadullisen tutkimuksen tarpeisiin. Avokysymyksiä käytetään kyselylomakkeessa tyypillisesti silloin, kun aiheesta oletetaan olevan paljon toisistaan eroavia näkemyksiä ja kokemuksia tai ilmiö on moniselitteinen. Kyseessä voi olla myös ilmiö, joka toteutuu eri ihmisten elämässä eri tavalla, kuten tässä tutkielmassa persoonasta riippuvainen opetussuunnitelman toteuttaminen. (Ronkainen, Karjalainen & Mertala 2008.) Tämän tutkimuksen avoimia vastauksia analysoimalla koin saavani tietoa pintaa syvemältä, koska kirjallisesta vastauksesta pystyin hyvin tulkitsemaan, kuinka vastaaja hahmotti tutkimani ilmiön. Yleisen säännön mukaan pienehkön tutkimusjoukon kohdalla kyselylomakkeessa on järkevää käyttää vähemmän strukturoituja, avoimempia ja vastaajaan kirjalliseen tuotokseen perustuvia kysymyksiä, koska ne antavat tarkempaa tietoa ilmiöstä. (Cohen, Manion & Morrison 2000, 247–248.) Avointen kysymysten etuna pidetään myös sitä, että niiden avulla voidaan saada vastaajan mielipide perusteellisesti selville sekä luokitella aineistoa monella tavalla (Valli 2001). Minulla oli ennakko-oletus, että tämän tutkielman tutkimustehtävä eli opettajien kokemus opetussuunnitelman perusteiden 2016 tuomista muutoksista opetuskäytänteisiin ilmentäisi juuri erilaisia näkemyksiä sekä erilaisia opettajatyyppejä, joista voisin löytää myös yhteisiä tekijöitä ja näin muodostaa luokkia.

Kyselylomakkeen monivalintaosiossa hyödynsin viisiportaista Likert-asteikkoa, jolla mittasin opettajien kokemusta heidän käyttämistään opetuskäytänteistä. Valintakysymyksissä vastaajan tuli merkitä erilaisten opetuskäytänteiden kohdalle niiden käyttöä kuvaava tila. Valintakysymykset ovat kyselylomakkeissa tyypillisiä sen takia, että niihin on helppoa ja nopeaa vastata, ne ovat useammalle vastaajalle entuudestaan tuttuja, ja ne toimivat luotettavana mittarina. (Sue & Ritter 2007, 48.) Muodostin kyselylomakkeen valintaosiossa esitetyt käytänteet nykyisen opetussuunnitelman (OPH 2014) pohjalta. Vastausvaihtoehdot puolestaan laadin niin, että jokainen vastaaja pystyi mahdollisimman hyvin oman kokemuksensa pohjalta valitsemaan sopivan kuvauksen. Lisäksi jokaisen käytänteen perässä oli kenttä lisätietoja varten siltä varalta, että vastaaja halusi tarkentaa käytänteen toteuttamista omassa opetuksessaan. (Ks. Liite 2.)

Laadin kyselylomakkeen erityisellä huolellisuudella, koska sen yksiselitteisyys ja kysymysten oikeanlainen asettelu loivat pohjan tutkimuksen onnistumiselle. Kyselylomake tuli rakentaa tutkimustehtävän ja – tavoitteiden mukaiseksi, jotta sen avulla saatiin kerättyä olennaista tietoa. Lomakkeessa tuli ottaa huomioon sen pituus, kysymysten lukumäärä, selkeys ja ulkoasu, jotta vastaajalla oli mahdollisimman pieni kynnys täyttää se. (Valli 2001.) Lomakkeen suunnittelua ohjaa Ronkaisen, Karjalaisen ja Mertalan (2008) mukaan aina kaksi asiaa: etukäteistieto tutkittavasta

ilmiöstä sekä varsinainen tutkimusongelma ja toisaalta kysyttäväksi muotoileminen. Etukäteistieto ilmenee koko lomakkeen muotoilussa, koska se ohjaa tarkasteltavan ilmiön problematisointia kyselylomakkeella. Lisäksi kyselyn esitestaamisen avulla saatu tieto ohjaa heidän mukaansa lopullisen valmiin lomakkeen laatua. Testasin kyselyä yhteensä viidellä henkilöllä, jotta sain näkökulmia vastaajan kannalta edulliseen kysymyksen- ja muuhun asemointiin. Testihenkilöiltä sain palautetta siitä, miten kysymykset ymmärrettiin ja miten niihin pystyi vastaamaan. Muokkasin lomaketta saamani palautteen perusteella ennen sen lähettämistä opettajille vastattavaksi.

4.6 Aineistonkeruun toteutus

Lähetin kyselykutsun (Liite 1) syyskuussa 2017 neljään pirkanmaalaiseen alakouluun, jotka olivat minulle entuudestaan tuttuja. Valitsin nämä tutut koulut, koska tiesin niissä työskentelevän aktiivisia ja valveutuneita opettajia. Koulujen rehtorit hyväksyivät ensin tutkimukseni tarkoituksen ja menetelmän, minkä jälkeen he lähettivät kyselykutsun kaikille koulunsa opettajille. Vastausaikaa kyselyyn ohjeistin olevan alle kaksi viikkoa, koska pidempi vastausaika ei oletettavasti olisi tuottanut enempää vastauksia. Kyselykutsun laadin sellaiseksi, että se antoi riittävästi tietoa tutkimuksen tavoitteista, aineiston käytöstä sekä vastaajan anonyymiuudesta. Sähköpostitse lähetettävää kyselykutsua, joka sisältää suoran URL-osoitteen kyselyyn, pidetään tehokkaana, edullisena ja vastaajalle helppona tapana osallistua tutkimukseen. Siihen sisältyy kuitenkin riski siitä, että sähköposti ei alunalkaenkaan tavoita jo valmiiksi suuren sähköpostimassan seasta kaikkia vastaajia tai että kyselykutsu ei muusta syystä motivoi ottamaan osaa kyselyyn. (Tourangeau, Conrad & Couper 2013, 44–46.) Otin nämä muutoseikat ja riskit tarkasti huomioon, ja pyrin tekemään kutsusta mahdollisimman lyhyen, houkuttelevan ja selkeän.

Kyselyyn vastaaminen mielletään usein työläänä, ja vastausprosentti voi jäädä pieneksi. Vastausprosentti voi kuitenkin kasvaa, jos vastaajat kokevat jollain tavalla hyötyvänsä tutkimuksesta tai vaikuttavansa asioihin. (Ronkainen, Karjalainen & Mertala 2008.) Tämän tutkielman aihepiiri eli syksyllä 2016 käyttöön otettu opetussuunnitelma (OPH 2014) oli niin ajankohtainen, että uskoin monella opettajalla olevan halu kertoa ja reflektoida omia kokemuksiaan siihen liittyen. Esitin tutkimukseni koulujen rehtoreille juuri tutkimuksen aiheen tärkeydellä opettajien oman työn arvioinnin ja reflektoinnin välineenä. Rehtorit kokivat aiheen merkityksellisenä opettajien ammatillisuuden kehittämisessä, ja kannustivat siksi opettajia vastaamaan kyselyyn.

Tässä tutkimuksessa ei ollut tarvetta rajata tutkimusongelman kannalta relevanttia harkinnanvaraisen näytteen määrää, koska tutkimuksen tavoitteena oli yleisesti tutkittavaan ilmiöön liittyvien kokemusten kartoittaminen. (Ronkainen 2008.) Harkinnanvaraisen näytteen avulla pyritään valikoimaan tutkimustehtävään kannalta mahdollisimman soveltuvia tapauksia, ”näytteitä”, joita tutkimalla pyritään saamaan tutkittavaa ilmiötä mahdollisimman syvällisesti kuvaavaa aineistoa (Patton 1990). Kyselykutsu välitettiin kokonaisuudessaan eri koulujen opettajakunnille koulujen rehtoreiden avulla. Tietuille rajatuille ryhmille osoitetut sähköpostikyselyt tuottavat yleensä enemmän vastauksia kuin muut internetissä vapaasti esiintyvät kyselyt. Tutkielmani aihe koski opettajien omia käytänteitä, joten vain tiettyihin kouluihin osoitettuun, ajankohtaista aihetta koskevaan kyselyyn vastaaminen saatettiin kokea tärkeäksi osaksi omaa työtä. (Schonlau, Fricker & Elliot 2002, 100.)

Tähän tutkimukseen kerätty aineisto edustaa harkinnanvaraista näytettä, mikä tarkoittaa, että kysely lähetettiin harkinnanvaraisesti tiettyihin kouluihin. Koulut valittiin aiempien kontaktien kautta sekä sillä perusteella, että niissä työskentelee luokanopettajia, joilla on kokemusta syksyllä 2016 käyttöön otetun opetussuunnitelman toteuttamisesta. Harkinnanvarainen otantamenetelmä perustuu tutkijan teoreettisten perusteiden pohjalta kohdistettuun tiettyyn joukkoon, joka täyttää tutkimustehtävän kannalta olennaiset tunnusmerkit. (Eskola & Suoranta 1998, 18.) Tässä tunnusmerkkeinä oli luokanopettajuus sekä kokemus uuden opetussuunnitelman käyttöön ottamisesta. Harkinnanvaraista otantaa kuvastaa myös se, että hyödynsin jo olemassa olevia kontaktejani kouluihin, joista aineistoa keräsin oman harkintani ja asettamieni kriteerien mukaan. Koulut, joihin kysely lähetettiin, eivät siis valikoituneet sattumanvaraisesti.

4.7 Aineiston sisällönanalyysi

Tämän tutkielman keskeisenä tavoitteena oli selvittää sekä tiedostettuja että ainakin osittain tiedostamattomia kokemuksia, jotka luonnehtivat nykyistä alakoulun opetuskulttuuria. Tarkoitus oli saada laadullisen sisällönanalyysin keinoin selville niitä merkitysrakenteita koskien nykyisen opetussuunnitelman (OPH 2014) aikaansaamia muutoksia opetuksessa, joita opettajien kirjallisesti ilmaiset kokemukset tuottavat. Kyselytutkimuksessa voidaan hyödyntää laadullisen analyysin menettelytapoja, kun käytössä on avokysymykset, joihin vastaaja vastaa omin sanoin. (Ronkainen, Mertala & Karjalainen 2008.) Fenomenologisen taustan mukaan sisällönanalyysissa korostuu tutkijan intuition merkitys, koska aineiston sisältämät merkityskokonaisuudet voidaan ikään kuin ”nähdä” riittävän aineistoon perehtymisen jälkeen (Tuomi & Sarajarvi 2002, 102). Aineiston sisällönanalyysin

lähtökohtana on tutkimuksen tehtävä ja tutkimuskysymykset, jotka ohjaavat aineiston tarkastelua sen omassa kontekstissa. (Krippendorff 2013, 82–83.) Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä teoria rakennetaan kerätyn empiirisen aineiston pohjalta, ja sen käyttö on perusteltua silloin, kun tavoitteena on saada perustietoa tutkittavan ilmiön olemuksesta. Se on ymmärtämiseen pyrkivä lähestymistapa, jossa aineistosta tehtyjen päätelmien kautta edetään tulkintoihin. (Eskola & Suoranta 1998, 19.)

Tutkimusaineistosta muodostettavaan teoriakokonaisuuteen valittiin analyysiyksiköt, jotka sopivat tutkimuksen tarkoitukseen ja tehtävänasetteluun. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 97.) Sisällönanalyysi on perinteinen menettelytapa kirjallisessa tekstimuodossa olevan materiaalin analyysissä. Tavoitteena sisällönanalyysissä on kerätyn aineiston pelkistäminen, joka tapahtuu muotoilemalla aineiston olennaisten lauseet yksittäisiksi ilmaisuiksi sekä ryhmittelemällä yhtäläiset ilmaisut. (Flick 1995, 192–193; Tuomi & Sarajärvi 2002, 102–103.) Ryhmittelyn muotoutuminen ja perustelu vaatii tutkijalta aina erityistä arviointia sekä harkintaa, ja se tapahtuu tutkimustehtävän ohjaamana (Patton 2014, 520). Tavoittelin tutkielmassani johdonmukaista ja kattavaa kuvausta aineistossa esiintyvistä laadullisista ja sisällöllisistä merkityksenannoista, mikä on laadullisen sisällönanalyysin keskeinen pyrkimys. Laadulliselle sisällönanalyysille tyypilliseen tapaan aineiston analyysi päättyi vasta, kun en löytänyt sen avulla enää uusia näkökulmia. (Seitamaa-Hakkarainen 2014.)

Sisällönanalyysi eteni tässä tutkielmassa induktiivisesti, eli aineistosta käsin. Etsin aineistosta yksittäisiä merkityksiä, joista kokosin niitä yhdistäviä laajempia teemoja. Samalla hahmottui teoreettinen asetelma teemojen ylä- ja alaluokkien välille. (Patton 2014, 542.) Teemoittelussa aineisto pelkistettiin siten, että siitä etsittiin tutkimusongelman kannalta keskeisimmät asiat. Teemojen avulla yritettiin löytää aineiston sisällöllisten merkitysten ydin. Aineistolähtöisessä analyysissä tutkija lähestyy aineistoa aina kokonaisuutena pyrkien löytämään sen sisällöllisen logiikan. Teemoja voidaan muodostaa joko etsimällä vastauksien sisällöllisiä yhtäläisyyksiä tai teemoittelemalla vastausten sisältöjä tutkijan etukäteen asettamien kysymysten kautta. (Moilanen & Räihä 2007.) Subjektitieteellisessä tutkimuksen tavoin tavoitteena oli kehittää tutkittavan subjektin eli opettajan näkökulmasta tulkintaa, jota peilattiin tutkimuskontekstin eli koulun ja opetussuunnitelman toimintamahdollisuuksiin ja -estymiin. Pyrin siis selvittämään aineistosta käsin, kuinka tutkimusongelma kytkeytyi myös yhteiskunnallisiin merkitysrakenteisiin ja osallisten käsityksiin niistä. (Suorsa 2011.)

Sisällönanalyysi johti aineistosta tehtyjen havaintojen tulkintaan, joka vaatii aina sekä kriittistä ajattelua että luovuutta; aineiston pelkistäminen ja teemoittelu tutkimustehtävän kannalta

mielekkäällä tavalla on lopulta tutkijan vastuulla. (Patton 2014, 572–573.) Kvalitatiivinen sisällönanalyysi ja sen tuottamat luokittelukategoriat muotoutuvat tapauskohtaisesti, joten tutkijan subjektiivinen tulkinta merkitysverkostoista korostuu (Seitamaa-Hakkarainen 2014). Teemoittelu tapahtuu Kaikkosen (1999) mukaan sen perusteella, minkä tutkija kokee tutkimustehtävän kannalta keskeiseksi, ja toisaalta kuinka keskeisenä jokin asia aineistossa esiintyy. Teemojen ja kategorioiden onnistunut muodostaminen vaatii usein huomion kiinnittämistä kielen käyttöön; asenteet, uskomukset ja kokemukset saavat ilmaisunsa tässäkin tutkielmassa opettajan tuottamien kirjallisten vastausten analyysin avulla. (Krippendorff 2013, 78–80.) Lähestyin aineistoa ensin kyselylomakkeen kysymyksittäin eli tarkastelin analyysissa yhtä kysymystä kerrallaan muodostaen kuhunkin kysymykseen kirjoitetuista vastauksista teemoja. Eri vastauksista havaittujen merkitysten yhdistäminen oli varsinaista laadullista analyysiä, koska siinä pyrittiin muodostamaan koko aineistoa kuvaavia sääntöjä. Laajempien merkitystulkintojen eli teemojen ohella viitattiin yksittäisiin, esimerkinomaisiin ja kuvaaviin lausahduksiin aineistossa. (Alasuutari 1995, 43.) Tällaiset viittaukset ja sitaatit tutkielmassani havainnollistavat tekemääni tulkintaa.

Sisällönanalyysi eteni tutkimuksessani kolmivaiheisesti seuraavalla tavalla (TAULUKKO 3):
(Tuomi & Sarajärvi 2002, 108–113.)

1. Ensimmäisellä aineiston lukukerralla muodostin kokonaiskuvan aineistosta sekä pelkistin eli erittelin kirjallisista vastauksista kohdat, jotka olivat tutkimustehtäväni kannalta olennaisia ja keskeisiä. Karsin siis vastauksista osat, jotka olivat tästä näkökulmasta epäolennaisia.
2. Toisella lukukerralla etsin pelkistetyistä ilmaisuista samankaltaisuuksia klusteroiden eli muodostaen niistä ryhmiä ja alaluokkia. Analysoin valikoidut tekstin osat ja pyrin tulkitsemaan niitä ja muodostamaan merkitysrakenteita. Yhdistelin ja tiivistin samankaltaisia merkityksiä ja ilmaisuja.
3. Kolmannella lukukerralla yhdistin alaluokkia ja muodostin niistä yläluokkia. Lopulta yhdistelin vielä yläluokkia sekä abstrahoin eli loin niistä teoreettiset käsitteet.

TAULUKKO 3. Esimerkki analyysitaulukosta, jossa ilmenee alkuperäisilmaus, ala- ja yläluokat sekä teoreettiset käsitteet

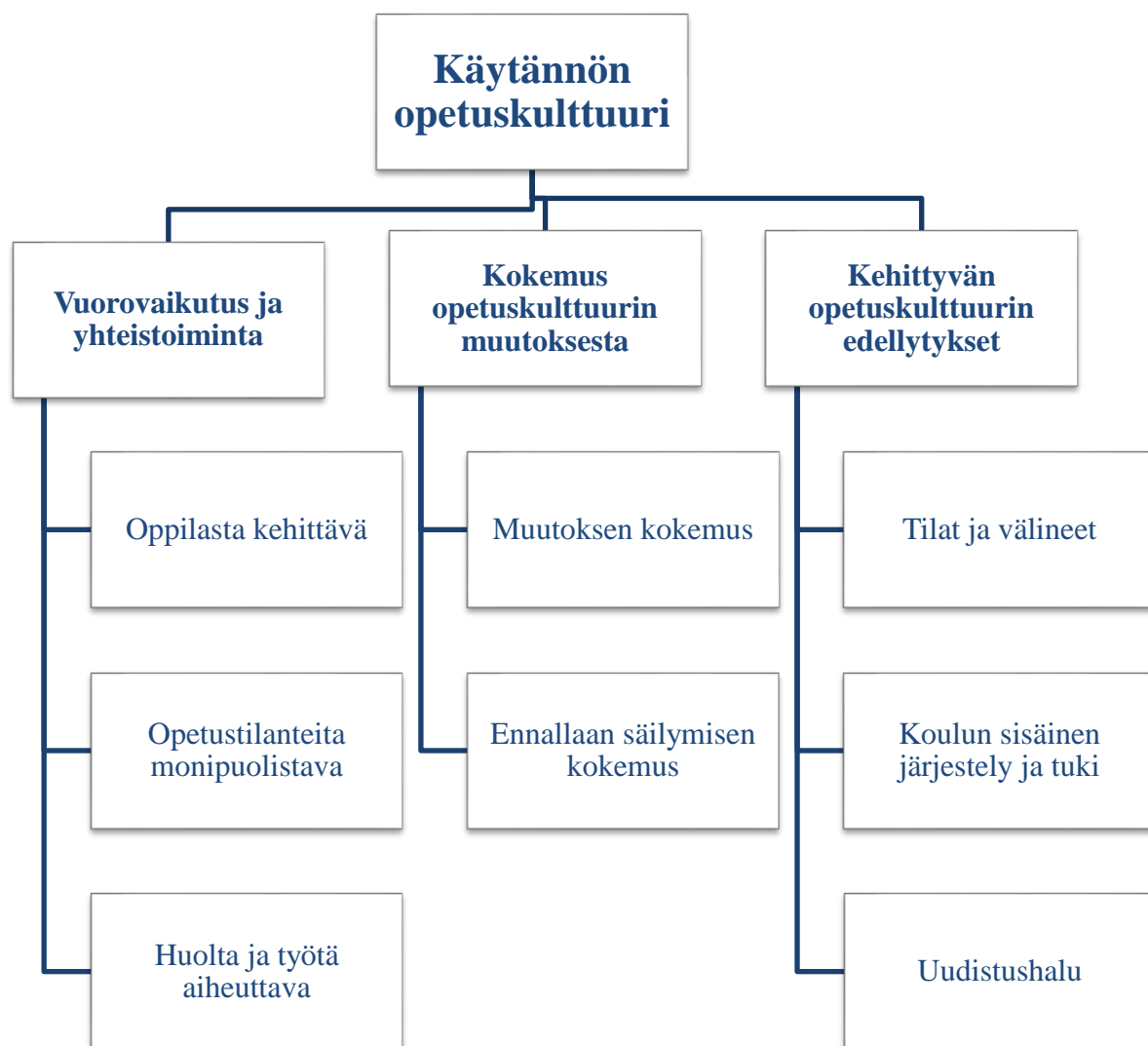
Alkuperäinen ilmaus	Pelkistetty ilmaus	Alaluokka	Teoreettinen käsite
V8: "Vuorovaikutus- ja keskustelutaidot ovat parantuneet samoin kuin toisten huomioiminen ja työskentelyn painopisteen siirtyminen minä, mutta myös me yhteisissä projekteissa ja pari-/ryhmätyöskentelyssä."	Parantuneet vuorovaikutus- ja keskustelutaidot	Oppilasta kehittävä Opetustilanteita monipuolistava Huolta ja työtä aiheuttava	Vuorovaikutus ja yhteistoiminta
V10: "Oppilaat tekevät entistä enemmän töitä pareittain ja ryhmissä. He opiskelevat enemmän itsenäisesti ja opettajan rooli on toimia ohjaajana. Koulun ulkopuolinen toiminta, retket ja vierailut ovat lisääntyneet."	Pari- ja ryhmätyön lisääntyminen Koulun ulkopuolinen toiminta, retket ja vierailut		
V23: "Opetustilanteilta vaaditaan enemmän suunnittelua ja valmistelua, jos niitä haluaa toteuttaa perinteisestä poikkeavalla tavalla."	Suunnittelun ja valmistelun lisääntyvä määrä		
V15: "Osa oppilaista (ne aktiiviset) innostuu ja toimii enemmän, mutta heikot ja passiiviset eivät yleensä innostu ja ohjautu toimimaan aktiivisesti. Ymmärtäminen/ohjeet ja oppiminen jäävät vähemmälle. Tulee enemmän vapaata sähellystä."	Erilaiset oppijat "Sähellyksen" lisääntyminen		

Kerätyn aineiston tulkinta on laadullisen tutkimuksen keskiössä. Tulkinta eteni tässä tutkimuksessa jatkuvalla ilmiön ja aineiston vuoropuhelulla. Aineistosta rakennettujen merkityskokonaisuuksien eli teemojen pohjalta muodostin abstraktimpaa teoriaa, joka linkittyy empiiriseen aineistoon. Teemoittelun perustelu ja avoimuus toimivat osana teorian muodostamisen analyttistä prosessia, ja sen avulla voitiin eri teemoja myös ryhmitellä sekä vertailla keskenään. (Flick 1995, 178–179; 190–191.)

5 TULOKSET

Tarkoitukseni oli tässä tutkimuksessa selvittää syksyllä 2016 käyttöön otetun opetussuunnitelman aikaansaamia opetuksellisia muutoksia sosiokulttuurisen viitekehyksen sekä opettajien kirjoittamien kokemusten pohjalta. Lisäksi tutkin opetuskulttuurin kehittämisen konkreettisia edellytyksiä. Tässä tutkimuksessa saadut tulokset antoivat poikkileikkaavan kuvauksen opettajien kokemuksista, ja niiden perusteella opetustilanteissa korostuu nyt vuorovaikutus ja yhteistoiminta. Tulosten perusteella opettajat kokevat tämän suuntaisen opetuskulttuurin eri tavoin. Esittelen tässä luvussa tutkimuksen aineistoa kuvaavat, laadullisen sisällönanalyysin keinoin saamani tulokset.

Tulokset jakautuvat kolmen pääteemaan, jotka edelleen jakautuvat alaluokkiin (KUVIO 3). Tulosten pääteemat ovat *Vuorovaikutus ja yhteistoiminta*, *Kokemus opetuskulttuurin muutoksesta* ja *Kehittyvän opetuskulttuurin edellytykset*. Esittelen teemat alaluokkineen edellä kuvatussa järjestyksessä.



KUVIO 3. Tutkimuksen tulokset tiivistetysti

5.1 Vuorovaikutus ja yhteistoiminta

Ensimmäinen tutkimuskysymys oli ”Miten nykyisessä opetussuunnitelmassa vallitseva sosiokulttuurinen näkemys oppimisesta ilmenee käytännön opetuskulttuurissa?”. Kyselylomakkeen (Ks. Liite 2) toinen avoin kysymys tavoitteli opettajien kokemusta vuorovaikutuksesta ja yhteistoiminnasta, ja siihen liittyen saatiin runsas aineisto. Sosiokulttuurinen lähestymistapa oppimiseen nähtiin ilmenevän juuri tämän kysymyksen vastauksissa selkeimmin, minkä takia esittelen ensimmäisenä siitä saadut tutkimustulokset. Tulokset jakautuvat kolmeen alaluokkaan: *Oppilasta kehittävä vuorovaikutus ja yhteistoiminta*, *Opetustilanteita monipuolistava vuorovaikutus*

ja yhteistoiminta sekä *Huolta ja työtä aiheuttava vuorovaikutus ja yhteistoiminta*. Tulosten toisessa pääluvussa *Opetuskulttuurin muutoksen kokeminen* esittelen opettajien muita kokemuksia liittyen vallitsevan opetuskulttuurin painopisteisiin.

5.1.1 Oppilasta kehittävä vuorovaikutus ja yhteistoiminta

Sosiokulttuurisesta näkökulmasta tarkasteltuna viestinnälliset prosessit eli sosiaalisen konstruktivismin mukainen toiminta on inhimillisessä oppimisessa ja kehityksessä hyvin keskeistä. Viestinnän avulla saadaan tietoja sekä valmiuksia ja esimerkiksi kuuntelemalla oppilas voi tulla tietoiseksi toisten ajatuksista ja havainnoista. (Säljö 2004, 35.) Tutkimustulosten perusteella todettiin, että sosiokulttuurinen lähestymistapa oppimiseen ilmeni sekä vuorovaikutuksen että yhteistoiminnan korostumisena ja monipuolisena toteuttamisena erilaisissa opetuksen konteksteissa. Opettajat kokivat niiden kehittävän oppilasta eri tavoin. Nykyisen opetussuunnitelman mukaisen opetuskulttuurin voidaan sanoa tältä osin toteutuvan, koska opetussuunnitelman sosiokulttuurinen lähestymistapa oppimiseen painottaa nimenomaan sosiaalista vuorovaikutusta, kulttuurisia konteksteja ja tiedon oppimista niiden aidoissa ympäristössään (Tynjälä 1999, 60–61).

Vuorovaikutuksen ja yhteistoiminnan monipuolisuus oppilaan kehittäjänä ilmeni opettajien kirjoittamista tavoista hyödyntää niitä sekä luokan ja koulun sisällä että koulun ulkopuolisten toimijoiden kanssa. Illeriksen (2009) mukaan kaikki oppiminen käsittää prosessin, jossa oppijan ulkoinen maailma eli sosiaalinen, kulttuurinen ja materiaallinen konteksti ovat vuorovaikutuksessa hänen sisäisen psykologisen maailmansa kanssa. Ulkoisella maailmalla voidaan käsittää hetkellinen oppimistilanne- ja ympäristö tai laajemmin kulttuurinen ja yhteiskunnallinen konteksti, jonka kanssa oppiminen tapahtuu jatkuvassa vuorovaikutuksessa. Myös Wengerin (2009) oppimisen sosiaalisen teorian mukaisesti ihmisen sosiaalisuudella on keskeinen merkitys oppimiselle ja kehitykselle. Hän näkee oppimisen myös osallistumisena erilaisten yhteisöjen ja ryhmien toimintaan, joissa opitaan uutta sekä itsestä että muista. Sosiaalisuus ja vuorovaikutus niin oppilaiden kuin myöskin koulun ja sen ulkopuolisten toimijoiden välillä nähdään oppimisen kulmakivenä nykyisessä opetussuunnitelmassakin (OPH 2014, 31.) Näihin näkemyksiin nojautuen monen tutkimukseen osallistuneen opettajan kokemukset ilmensivät opetuksen vuorovaikutuksen ja yhteistoiminnan oppilasta kehittävää luonnetta eri tasoilla.

Reilu puolet opettajista (kolmetoista) kirjoitti, että pienryhmätyöskentely korostuu nyt työskentelyssä enemmän. Opettajat kirjoittivat esimerkiksi: *"Enemmän pari- ja ryhmätyöskentelyä; vuorovaikutus toisten kanssa oppimistilanteissa on lisääntynyt."* (V8) ja *"Oppilaiden vastuuttaminen ja yhdessä tekeminen ja ryhmässä tekeminen on lisääntynyt"* (V10). Yhteistoimintaa ja vuorovaikutusta vaativien työtapojen monipuolinen käyttö esimerkiksi pienryhmätyöskentelyn muodossa sekä lisääntynyt yhteistyö myös koulun ulkopuolisten toimijoiden kanssa kuvastaa hyvin sosiaalista konstruktivismia, joka pohjautuu yksilöiden väliseen vuorovaikutukseen, vastavuoroisuuteen ja yhteistoiminnallisuuteen. Sosiaalisen konstruktivismin tavoitteena on painottaa opetusmenetelmiä ja käytänteitä, joissa juuri sosiaalisella vuorovaikutuksella ja yhteistyöllä on merkittävä rooli oppilaan kehittymiselle. (Kauppila 2007, 114.) Oppimiskäsitykseen kuuluu muun muassa tutkimieni opettajien lisääntyneissä määrin käyttämä yhteistoiminnallisuus, joka on eräs oppimiskäsityksen käytännön sovellus.

Oppijoiden yhteistoiminnan nähdään Kaupilan (2007, 116) mukaan tarjoavan synergian etuja tavoitteiden saavuttamiselle. Nykyisen opetussuunnitelman (OPH 2014) kuvaamat työtavat ja toimintakulttuuri sisältävät vuorovaikutusta, yhteistyötä ja monipuolista työskentelyä, joiden tarkoituksena on tukea yhteisön jäsenten oppimista ja hyvinvointia edistäviä tekijöitä. Tutkimuksen tulosten perusteella yli puolet opettajista koki juuri nämä piirteet osaksi opetuskulttuuriaan. Seuraava ote aineistosta kiteyttää kyseisen tutkimustuloksen:

"Pyrin tuomaan oppilaiden välisen vuorovaikutuksen osaksi jokaista oppituntia, ja tämän myötä pienet paritehtävät ja –porinat ovat lisääntyneet entisestään." (V12)

Tutkimukseen osallistuneet opettajat kokivat, että oppilaiden vuorovaikutustaidot kehittyivät yhteistoimintaa ja vuorovaikutusta painottavissa työtavoissa, minkä takia ne koettiin merkityksellisiksi ja antoisiksi. Eräs vastaaja kirjoitti, että *"Yhteistoiminnallisen työtavan käyttö on mielestäni älyä ja hoksaamista vaativa työtapa; sopii niin moneen kohtaan, isosti tai pienesti. Ope nauttii, oppilaat tykkäävät"* (V6). Toinen vastaaja (V5) kirjoitti, että vuorovaikutteisen ja yhteistoiminnallisen työtavan vahvuus on, *"jos tilanteissa oppilaat opettavat toisiaan ja syntyy todellista yhteistoimintaa."* Opetussuunnitelman (OPH 2014, 17) oppimiskäsityksen mukaisesti oppimisprosessissa on keskeistä oppilaan tahto ja taito toimia ja oppia yhdessä muiden kanssa ja oppilasta ohjataan ottamaan huomioon oman toiminnan vaikutukset muihin ihmisiin sekä ympäristöön. Siinä painotetaan, että yhdessä oppiminen edistää oppilaiden luovan ja kriittisen ajattelun taitoja sekä ongelmanratkaisukykyä. Yhdessä oppimisen nähdään myös parantavan oppilaan

kykyä ymmärtää erilaisia näkökulmia. Yhteistoiminnallisen oppimisen eräs tärkeä tavoite on myös vahvistaa lasten varhaista sosiaalistumista kulttuuriin sekä yhteiskuntaan, jossa he elävät. Tähän prosessiin kuuluu sellaisia yhteistoiminnallisia taitoja, jotka nähdään keskeisinä erilaisissa vuorovaikutustilanteissa. (Kauppila 2007, 156–157.) Opettajien vastaukset tukivat näitä näkökulmia, mikä osaltaan korosti yhteistoimintaa ja vuorovaikutusta painottavien työtapojen käytön merkittävää asemaa opetuksessa.

”Vuorovaikutus- ja keskustelutaidot ovat parantuneet samoin kuin toisten huomioiminen ja työskentelyn painopisteen siirtyminen minä, mutta myös me yhteisissä projekteissa ja pari-/ryhmätyöskentelyssä.” (V8)

”Tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettaminen osana kouluarkea on aiemminkin ollut minulle tärkeää, mutta nyt kun ne nostetaan kaikissa oppiaineissa tavoitteiden tasolle näkyvästi, vahvistaa se sitä, minkä olen jo aiemmin kokenut olevan keskeistä opetettavaa asiaa.” (V12)

Nykypäivänä vallitseva konstruktivistinen oppimiskäsitys sisältää ajatuksen, jonka mukaan oppija rakentaa itse tietonsa ja käsityksensä asioista. Tässä tiedonrakentamisen prosessissa kieli jäsentää ajattelua ja toimintaa. Yhteistoiminnallisen oppimisen työtavat soveltuvat hyvin konstruktivistiseen toimintaan, mutta sen avulla voidaan pyrkiä lisäksi kehittämään oppilaiden sosiaalisia taitoja sekä tehostamaan ryhmätyöskentelyä. (Repo-Kaarento 2010, 35.) Sosiokulttuurisesta näkökulmasta tarkasteltuna ajattelu voidaan nähdä kollektiivisena prosessina, joka tapahtuu yhtä lailla ihmisten välillä ja heidän sisällään. Keskustelua ylläpitää se, että välitämme ja vastaanotamme toisiltamme merkityksiä tiettyjen sääntöjen mukaan, ikään kuin ajattelemme ryhmässä. Esimerkiksi ratkaistaessa ongelmaa ryhmässä se esitetään uudelleen sekä itselle että muille kielellisen toiminnan avulla edeten kohti yhteistä oivallusta. (Säljö 2004, 108–111.) Vuorovaikutusta ja yhteistoimintaa sisältävän tiedonrakentelun nähtiin aineistossa vaikuttavan myönteisesti myös oppilaiden väliseen ilmapiiriin sekä oppimismotivaatioon, mikä ilmenee esimerkiksi näistä vastauksista:

”Vahvuudeksi koen lasten innostuksen ja suuremman opiskelumotivaation. Sekä sen, että tässä opitaan oikeata elämää varten yhteistyötaitoja – ei vain koulua varten jotakin.” (V17)

”Luokan ilmapiirin parantuminen oppilaiden osallistamisen kautta yhteisiin sovittuihin tehtäviin; toisen auttaminen. – Yhteistoiminnalliset opetustilanteet ovat oppilaille mieluisia opetustilanteita.” (V10)

Vuorovaikutus sekä monipuolinen työskentely, joka sisältää erilaisia työtapoja ja oppimisympäristöjä, on nykyisen opetussuunnitelman (OPH 2014, 30) keskeinen opetuskulttuurin kehittämiseen pyrkivä tavoite. Työtavoissa opetussuunnitelma painottaa myös oppilaiden tarpeiden, kiinnostuksen kohteiden ja edellytysten huomioimista. Käytettävien työtapojen lähtökohtana tulee aina olla opettajan oppimiselle asettamat tavoitteet, ja työtapoja vaihtelemalla opettajan tulee pyrkiä tukemaan ja kehittämään niin yksittäisen oppilaan kuin myös koko opetusryhmän oppimista. Monipuolisia työtapoja perustellaan nykyisessä opetussuunnitelmassa myös niiden lisäämällä ilolla, onnistumisen kokemuksilla ja luovalla toiminnalla. Opetussuunnitelman toimintakulttuurin kuvauksessa (OPH 2014, 27) yhdessä tekemisen nähdään edistävän oppilaan oman erityislaadun havaitsemista sekä kykyä työskennellä erilaisten ihmisten kanssa.

5.1.2 Opetustilanteita monipuolistava vuorovaikutus ja yhteistoiminta

Tutkimukseen osallistuneista yhdeksän opettajaa koki, että yhteistyö koulun ulkopuolisten toimijoiden kanssa korostuu nykyisessä opetuskulttuurissa. Näiden opettajien kokemuksista ilmeni, että erilaiset retket ja vierailut ovat lisääntyneet. Erään vastaajan (V5) mukaan nykyisessä opetuskulttuurissa ”*myönteistä on monipuoliset työtavat ja runsaammat ulkopuoliset vierailijat.*” Krokforsin (2017) mukaan oppimisympäristöt voivat tehdä oppimiskokemuksista monipuolisempia ja laajempia, ja tämä näkemys ilmentää myös opetussuunnitelman sosiokulttuurista käsitystä oppimisesta. Kahden opettajan mukaan tämän tyyppinen, laajentunut yhteistyö on kokonaan uusi toiminto. Oppiminen nähtiin siis myös laajemmassa kontekstissa tapahtuvana eikä sitä pidetty irrallisena tapahtumana koulua ympäröivästä todellisuudesta.

Sosiokulttuurisen lähestymistavan mukaan oppimisen tapahtuessa erilaisissa vuorovaikutuksen muodoissa ja tasoilla, se vaikuttaa oppijan motivaatioon ja tämän myötä myös kognitiiviseen kehitykseen. Jos opettaja on omaksunut sosiokulttuurisen käsityksen, se vaikuttaa väistämättäkin hänen painottamiinsa käytänteisiin. (Liem, Walker & McInerney 2011, 16–17.) Nykyisen opetussuunnitelman oppimiskäsityksen mukaan oppiminen voi tapahtua vuorovaikutuksessa niin toisten oppilaiden ja opettajien kuin myöskin erilaisten yhteisöjen ja oppimisympäristöjen kanssa (OPH 2014, 17). Opetussuunnitelman oppimiskäsitykseen sisältyy olennaisesti myös näkemys oppimisesta sekä yksin että yhdessä tekemisenä. (OPH 2014, 17.) Koulun ja luokan ulkopuolinen toiminta tuli esille monen opettajan vastauksessa myös esimerkiksi seuraavilla tavoilla:

”Yritetään toteuttaa ilmiöiden tarkastelua niiden oikeissa paikoissa; vaihdellaan toimintaympäristöä mahdollisuuksien mukaan ja luontevasti.” (V8)

”Luokkani pyrkii toimimaan paljon luokkahuoneen ulkopuolella toiminnallisesti, esimerkiksi ulkona ja paikoissa, joissa kohdataan erilaisia ilmiöitä.” (V23)

Nykyisen opetussuunnitelman mukaiseen toimintakulttuuriin kuuluu, että erilaisia oppimisympäristöjä hyödynnetään suunnitelmallisesti sekä työskentelyä pyritään säännöllisesti viemään myös omasta luokkahuoneesta ulos (OPH 2014, 27). Opetuksen ja kasvatuksen valtakunnallisissa tavoitteissa mainitaan vuorovaikutteisten oppimisympäristöjen hyödyntäminen sekä koulun ulkopuolella tapahtuva oppiminen eräänä opetustyön resurssina (OPH 2014, 19). Oppimisympäristöjen sekä työskentelypisteiden monipuolisuus ja ilmiöiden äärelle meneminen mainittiin korostuvan pedagogisessa toiminnassa kolmanneksessa (kahdeksan opettajaa) vastauksista, mikä ilmentää toiminnan monipuolisuutta sekä pedagogiikan vaihtelevuutta ympäristöjen avulla. Tämä koettiin positiivisena, innostusta lisäävänä asiana, mutta toisaalta myös suunnittelua ja valmistelua vaativana. Seitsemäntoista opettajaa koki myös, että yhteistyö toisten luokkien kanssa korostuu nyt enemmän, mikä ilmentää myös yli luokkarajojen toteutettavaa opetuskulttuuria.

Opettajien vastauksista kävi ilmi, että opetuksen yhteistoiminnallinen ja/tai vuorovaikutteinen luonne koettiin merkitykselliseksi, mutta toisaalta sen ohella itsenäisen ja itseohjautuvan työskentelyn merkitys tunnustettiin. Minkään yksittäisen opetustavan ei Jyrhämän, Hellströmin, Uusikylän ja Kansasen (2016, 182–183) mukaan voidakaan ajatella ratkaisevan opetuksen ongelmia, vaan erilaiset opetustavat valitaan aina kulloisenkin oppimistavoitteen mukaan. On havaittu, että suuri joukko opettajista toteuttaa opetuksessaan sekä opettajajohtoista että lapsilähtöisempää otetta oppimistavoitteesta riippuen. Tämän tutkimuksen aineisto osoittaa, että suurin osa (neljatoista) tutkimuksen opettajista koki itsenäisen työn tekemisen oppimistilanteissa jatkuvan samaan malliin kuin aiemminkin. Kolme opettajaa kuitenkin koki, että se on työtapana vähentynyt ja toisaalta kuusi opettajaa koki, että se korostuu nyt aiempaa enemmän.

Yksilöllisessä ja itsenäisessä työskentelyssä oppilaat etenevät omaan tahtiinsa toisista välittämättä sekä arvioivat omaa työskentelyään ja saavutuksiaan. (Johnson, Johnson & Johnson Holubec 1990, 3–4.) Yksilötyössä oppilaiden työskennellessä omassa tahdissaan, mahdollistuu opetuksen eriyttäminen tehtävien vaatimustasoa tai määrää varioimalla. Yksilötyössä oppilas ottaa Pruukin (2008, 80) mukaan vastuun vain omasta työskentelystään ja oppimisestaan. Myös Perusopetuksen

opetussuunnitelman perusteiden (OPH 2014) mukaiseen oppimiskäsitykseen sisältyy olennaisesti näkemys oppimisesta sekä yksin että yhdessä tekemisellä. (OPH 2014, 17.) Sosiokonstruktiviseen oppimiskäsityksen mukaisesti kokemukset voivat olla samaan aikaan henkilökohtaisia ja toisten kanssa jaettavissa. (Kauppila 2007, 31.)

Yhteistoiminnallisuus edellyttää vähittäin tapahtuvaa harjaantumista yhteistyöhön, joka kokemusten myötä kehittyy nopeimmin niin sanotuissa ”kotiryhmissä”. Toisaalta Koppinen ja Pollari (1993, 19) korostavat, että yhteistoiminnallisuus ei poista sitä tosiasiaa, että oppijan on opittava työskentelemään sekä yksin että yhdessä toisten kanssa. Aineiston perusteella moni opettaja kokikin, että itsenäistä työtä ja yhteistoimintaa vaativat työskentelyn muodot eivät saa sulkea toisiaan pois.

”Omatahtista, mutta silti tietyissä raameissa olevaa itsenäistä työskentelyä olen lisännyt.” (V7)

”Nykylapset tekevät aika luontaisesti yhteistyötä vaikka periaatteessa kysymyksessä olisi itsenäinen työskentely. Taitavampi auttaa heikompaa jne.” (V9)

Vastauksissa tuli esille opettajan ohjaava rooli, jonka kerrottiin liittyvän sekä itsenäiseen että yhteistoiminnalliseen työtapaan. Eräs vastaaja (V10) kirjoitti esimerkiksi: *”Oppilaat tekevät entistä enemmän töitä pareittain ja ryhmissä. He opiskelevat enemmän itsenäisesti ja opettajan rooli on toimia ohjaajana.”* Jyrhämä, Hellström, Uusikylä ja Kansanen (2016, 12–13) painottavat, että opettaminen itsessään on laaja käsite, ja sillä viitataan kaikkeen toimintaan, mitä opettaja tekee oppilaiden oppimista edistääkseen. He nostavatkin esille, että Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 opettaa- verbiä käytetään vain muutaman kerran; sen sijaan ohjata- verbi esiintyy eri muodoissaan yli 400 kertaa. Ohjaavaan rooliin kuuluu nimenomaan huolehtiminen siitä, että oppiminen ja opetustilanne etenevät sujuvasti, ja että kaikki pysyvät siinä mukana. Ohjaavan opettajan tulee Schiron (2008, 109–110; 121) mukaan tarjota oppilailleen fyysiset, emotionaaliset, sosiaaliset ja älylliset puitteet, jotka mahdollistavat heille tilaisuuksia oppimiseen ja onnistumiseen.

Yhteistyötä ja vuorovaikutusta edellyttävissä oppimisprosesseissa opettajan tehtävää kuvaa englanninkielinen termi *scaffolding*, joka tarkoittaa kirjaimellisesti rakennustelineillä varustamista. Sosiokonstruktivistisessa oppimisprosessissa opettajan tulee siis antaa tarkoituksenmukaista tukea ja apua oppijoiden yhteisen tiedon rakentumiselle sekä lopulta itseohjautuvuuden lisääntymiselle.

(Tynjälä, Heikkinen & Huttunen 2005.) Opettaja onkin yhteistoimintaa ja vuorovaikutusta sisältävässä oppimistilanteessa vastuullisessa asemassa, koska hänen tulee säilyttää vuorovaikutteisuus opetustilanteissa. (Koppinen & Pollari 1993, 63.) Tutkimustulosten moni opettaja koki ohjaavan roolin olevan keskeinen ja sen ilmenevän erilaisissa työskentelyn muodoissa eri tavoin.

”Opetan pieniä oppilaita, ja koen, että arjessa on paljon aikuisen puhetta ohjeistusten ja auttamisen muodossa. Yritän kuitenkin pikku hiljaa vähentää omaa puhuttani ja opettajajohtoista toimintaa sitä mukaa, kun huomaan oppilaiden pystyvän omaehtoisempaan opiskeluun ja vastuunottoon omasta oppimisestaan.” (V12)

”Tällaisessa opetustilanteessa opettaja toimii ohjaajana sekä punaisen langan antajana. Lapset tuottavat sisällön yhdessä omista lähtökohdistaan.” (V17)

Koulun käytäntöyhteisöjä ovat luokat ja erilaiset oppilasryhmät, mutta myös koko kouluyhteisö voidaan nähdä tällaisena opetussuunnitelman (OPH 2014, 27) kuvaamana oppivana yhteisönä. Vygotskyn (1930/1978) mukaan lähikehityksen vyöhykkeellä tapahtuva vuorovaikutus vie oppijan kehitystä eteenpäin erityisesti tilanteissa, joissa se tukee kehitysvaiheessa olevia prosesseja. Opetuksessa on vaikea järjestää jokaiselle oppijalle optimaalista, yksilöllistä ja sopivan haastavaa ohjausta, koska jokaisella on omat individualistiset kehitykselliset ja kasvutarpeensa. Eri oppilaat kokevat esimerkiksi vuorovaikutustilanteet ja opetuksen eri tavoin, jolloin he hyötyvät aiemman osaamisensa vaikutuksesta erilaisista käytänteistä eri lailla. (Lehtinen, Vauras & Lerkkanen 2016, 244.)

5.1.3 Huolta ja työtä aiheuttava vuorovaikutus ja yhteistoiminta

Aineistosta ilmeni, että moni opettaja koki sosiokulttuuriseen lähestymistapaan liittyvät, vuorovaikutteiset ja yhteistoimintaa painottavat työtavat haastavina siksi, että kaikki oppilaat eivät siitä heidän mielestään pitäneet tai muuten hyötäneet. Eräs vastaaja (V10) kirjoitti esimerkiksi, että *”Kaikki oppilaat eivät valitettavasti kykene omaehtoiseen opiskeluun, vaan hyötyvät opettajan kanssa yhdessä opiskelusta ja opettajajohtoisista tunteista.”* Näin ollen opettajat olivat huolestuneita oppilaiden oppimisesta vuorovaikutteisissa ja yhteistoiminnallisissa työtavoissa. Toisaalta nämä työtavat koettiin myös työtä aiheuttavina, koska ne vaativat opettajien kokemusten mukaan paljon suunnittelua ja valmistelua. Yhteistoiminnallinen oppiminen asettaa Tynjälän (1999, 167–168) mukaan haasteita esimerkiksi oppilaiden sosiaalisille taidoille ja yksilöllisten erojen huomioimiselle sekä luo riskin pintapuolisesta oppimisesta elleivät oppilaat hahmota kokonaisuutta.

Tynjälän näkemys tukee aineistossa ilmennyttyä opettajien kokemusta yhteistoiminnallisten ja vuorovaikutteisten työtapojen haastavuudesta.

”Haasteellista on saada kaikki tekemään projektin eteen yhtä paljon. Aina on ns. lunkeja jotka hengailevat ryhmässä. Sama ongelma on opetuksen vuorovaikutustilanteissa. Joiltain tulee innokkaasti asiaa, joku istuu aina vaan hiljaa. Se, millä tavalla tämän asian saisi muuttumaan, mietityttää.”(V4)

”Haasteena ovat tehostetun tuen lapset, joilla on vuorovaikutustaidot kehitysvaiheessa ja siten vaikeuksia tehdä yhteistyötä.”(V17)

Salmivalli (2005, 71–87) on esittänyt, että lapsen sosiaalinen pätevyys vaikuttaa vertaissuhteissa käytävän vuorovaikutuksen laatuun. Sosiaalisesti pätevä vuorovaikutus käsittää hänen mukaansa omien päämäärien ja tavoitteiden saavuttamisen siten, että myönteiset vuorovaikutussuhteet toisiin säilyvät. Sosiaalinen pätevyys on kykyä säädellä omaa toimintaansa erilaisissa konteksteissa, minkä vaatimuksena on sosiokognitiiviset taidot eli kyky tehdä osuvia havaintoja, tulkintoja ja päätelmiä toisten tunteista, ajatuksista ja aikomuksista sekä ennakoida oman toiminnan sosiaalisia seurauksia. Opettajien negatiivinen kokemus sosiaalisen konstruktivismin mukaisista työtavoista, joissa oppilaiden vuorovaikutus ja yhteistoiminta korostuu, voi selittyä paljolti edellä mainittujen tekijöiden aiheuttamilla haasteilla opetustilanteiden järjestämisessä.

”Haasteena on se, että tämä työtap ei sovi kaikille, eikä kaikki siitä tykkää. Usein on niin, että juuri heikot oppilaat pitävät opettajajohtoisesta työtavasta. Vapaassa ja yhteistoiminnallisessa he usein jäävät taka-alalle touhuamaan muuta tai osallistuvat vain vähän.”(V5)

”Monia oppilaita on vaikea saada puhumaan ja keskustelemaan. Moni persoona on passiivinen/hiljainen. He eivät nauti tästä tavasta. Saattavat jopa jännittää ja turhautua. Rauhallinen, itsenäinen tapa sopii monelle paremmin.”(V15)

Nykyisessä opetussuunnitelmassa oppivan yhteisön käsite sekä tiedon yhteisöllinen rakentaminen ovat keskiössä, mikä ilmentää sen oppimiskäsitystä. Johnssonin ja Johnssonin tutkimuksen mukaan noin 70–80 % kouluopetuksesta tulisi perustua yhteistoiminnallisuuteen ja sosiaaliseen vuorovaikutukseen oppilaiden välillä, jotta oppimisen tulokset voisivat sen avulla parantua. (Sahlberg & Leppilampi 1994, 165) On todettu, että keskinkertaiset ja heikot oppilaat hyötyvät yhteistoiminnallisuudesta tiedollisesti eniten. Lahjakkaat oppilaat hyötyvät siitä puolestaan erityisesti sosiaalisissa, vuorovaikutuksellisissa sekä oman toiminnan arviointiin liittyvissä asioissa. (Sahlberg

& Leppilampi 1994, 83.) Kaikissa tutkimuksissa ei kuitenkaan ole havaittu eroa, jossa yhteistoiminnallisuus nousisi muita edullisemmaksi menetelmäksi. Vaikka yhteistoiminnallisten työtapojen eduista on paljon tutkimustuloksia, tarvitaan niiden ohelle Sahlbergin ja Leppilammen (1994, 12) mukaan edelleen sekä opettajajohtoista että itsenäisesti tapahtuvaa työskentelyä. Opettajan onkin pohdittava tarkoin, millaisiin tavoitteisiin ja tilanteisiin yhteistoiminnallisuus parhaiten soveltuu.

Opetuksen toimivuus riippuu lopulta pitkälti opettajan tekemästä suunnittelusta sekä työtapojen hallinnasta. Yhteistoiminnallinen ja vuorovaikutusta korostava oppiminen edellyttävät opettajalta paljon valmistelutyötä toteutuakseen oppimistulosten kannalta edullisesti, ja opettajien vastaukset ilmentävät juuri tätä näkemystä. (Sahlberg & Leppilampi 1994, 86.)

”Haasteena koen sen, että vuorovaikutuksellisuus ja yhteistoiminnallisuus saadaan luontevaksi osaksi työskentelyä ja opiskelua, ja että se olisi suunnitelmallista ja pelisäännöt (ryhmien äänenkäyttö ja työnjako) ja erityisesti tavoitteet olisivat oppilaille selvät; kaikki pystyisivät osallistumaan aktiivisesti.” (V8)

”Kyseiset opetustilanteet vaativat kuitenkin opettajaltakin valmistelua ja koko luokalta harjoittelua. Jos tilanteisiin lähtee siten, että oppilaat jätetään itse keskenään selviytymään, voivat tilanteet tuntua juuri ahdistavilta, mutta toisaalta toki niissäkin oppii.” (V20)

Opettajien vastauksista ilmeni, että vuorovaikutusta ja yhteistyötä painottavien opetustilanteiden suunnittelu- ja valmistelutyö koettiin hyvin keskeiseksi osaksi onnistunutta opetusta. Opetussuunnitelman (OPH 2014) mukaan kokemukselliset ja toiminnalliset työtavat kuitenkin lisäävät oppilaiden motivaatiota ja myös itseohjautuvuutta. Myös ryhmään kuuluvuuden tunnetta tukevat työtavat nähdään keskeisinä. Tavoitteena olisikin, että opettaja valitsisi ja suunnittelisi työtavat ennen kaikkea yhdessä oppilaiden kanssa, jolloin oppilaiden itseohjautuvuus ja osallisuus voivat vahvistua. Jyrhämä, Hellström, Uusikylä ja Kansanen (2016, 183–184) painottavat, että opettajan vastuulla on arvioida, millaisia opetusmuotoja hän käyttää, miten paljon oppilaiden annetaan työskennellä heille itselleen sopivalla tavalla sekä toisaalta, miten paljon kunkin oppilaan tulee saada kokemuksia kaikista erilaisista opetusmuodoista. Itsenäisestä työstä nauttivan oppilaan on saatava kokemuksia myöskin yhteistoiminnallisesta työskentelystä ja päinvastoin. Näin edistetään ja harjoitellaan elämässä välttämättömien sosiaalisten taitojen kehitystä.

5.2 Opetuskulttuurin muutoksen kokeminen

Toinen tutkimuskysymys oli ”Miten opettajat kokevat opetuskulttuurin muutoksen ilmenevän?”. Kyselyyn vastanneet opettajat jakautuivat kahtia sen suhteen, kokivatko he ylipäättään opetussuunnitelman aiheuttaneen muutosta omissa opetuskäytänteissään. Kolmasosa opettajista koki, ettei opetussuunnitelma ollut tuonut omaan opetukselliseen toimintaan näkyviä muutoksia, kun taas loput opettajista kokivat konkreettisen muutoksen ilmenevän erityisesti tiettyjen pedagogisten lähestymistapojen korostumisena. Esittelen ensin niiden opettajien kokemuksia, jotka kokivat vallitsevan opetuskulttuurin painopisteissä tapahtuneen muutosta. Sen jälkeen esittelen opettajien kokemuksia, jotka ilmensivät kokemusta opetuskulttuurin ennallaan säilymisestä.

5.2.1 Muutoksen kokemus

Opettajat, jotka kokivat opetuskulttuurissaan muutoksen, liittivät siihen omassa työssään sekä myönteisiä että kielteisiä piirteitä. Tässä alaluvussa esittelen opettajien kokemukset siitä, millaiset pedagogiset piirteet jo aiemmassa luvussa esitellyn yhteistoiminnallisuuden ja vuorovaikutteisuuden lisäksi heidän kokemustensa perusteella koettiin ilmentävän muuttuvaa opetuskulttuuria. Opettajien, jotka kokivat opetustapojensa painopisteiden muuttuneen, vastaukset kuvastivat samalla opetussuunnitelman (OPH 2014) mukaista opetuskulttuuria. Nämä ajan hengen mukaiset, kehittyvää opetuskulttuuria kuvastavat painopisteet olivat aineistoni perusteella edellisessä tulos-luvussa esiteltyjen yhteistoiminnan ja vuorovaikutuksen lisäksi: *Toiminnalliset ja laajat oppimiskokonaisuudet* sekä *Oppilaslähtöisyys ja osallisuus*. Moni opettaja koki näiden piirteiden ilmentävän muuttunutta painopistettä omassa opetuksessaan.

Toiminnalliset ja laajat oppimiskokonaisuudet

Nykyisessä opetussuunnitelmassa (OPH 2014, 20) laaja-alaisilla osaamiskokonaisuuksilla tarkoitetaan tiedoista, taidoista, arvoista, asenteista ja tahdosta muodostuvaa kokonaisuutta, jota oppilaat osaavat käyttää erilaisten tilanteiden vaatimalla tavalla. Osaamisen kehittymisen perusteena on opetussuunnitelman mukaan arvot, oppimiskäsitys ja toimintakulttuuri. Opettajat, jotka kokivat opetuksellisia muutoksia nykyisessä työssään, korostivat toiminnallisia ja laajoja, monialaisia kokonaisuuksia, mikä tukee opetussuunnitelman mukaista tavoitetta laaja-alaisista oppimiskokonaisuuksista sekä työtapojen toiminnallisuutta.

”Olemme lähteneet liikkeelle. Aiheet ovat nyt isompia kokonaisuuksia.”(V3)

”Työskentelemme entistä enemmän projektiluontoisesti ja laaja-alaisesti. Kiinnitämme huomiota työn prosessiin eikä niin paljon lopputulokseen.”(V4)

”Yhden asian tarkastelu monesta eri näkökulmista ja oppiaineita yhdistelemällä on lisääntynyt.” (V8)

Projektimainen ja laaja-alainen työskentely sopii myös sosiokonstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaiseen näkemykseen tietoa yhteisöllisesti rakentavasta oppimisprosessista. Havu-Nuutisen (2002) mukaan projektimainen työskentely usein aktivoi oppilasta sekä tarjoaa uusia elämyksiä hänen kokemusmaailmaansa. Opettajan tulee hänen mukaansa tarjota oppilaalle mahdollisuuksia konkreettisten havaintojen tekemiseen ja yhdessä ihmettelyyn, jotta sosiaalisen konstruktivismin mukainen käsitteellinen muutos olisi mahdollinen. Laaja-alainen oppiminen voidaan myös Schiron (2008, 106) mukaan nähdä aistihavaintoja stimuloivassa ympäristössä tapahtuvana toimintana, jossa oppija käy sosiokulttuurisen lähestymistavan mukaisesti vuoropuhelua havaintojensa ja kokemustensa kanssa. Tutkimukseen osallistuneet opettajat liittivät toiminnalliseen ja laajempia oppimiskokonaisuuksia sisältävään opetukseen sekä myönteisiä että kielteisiä piirteitä, mikä ilmentää murrosvaihetta niiden käyttöön otossa; kokemuksia on jo kertynyt, mutta vielä ei osata sanoa niiden todellisia seurauksia opetuskulttuurin ja oppimisen kannalta. Myönteiset vastaukset olivat seuraavan tyyppisiä:

”Oppilaat ovat innostuneita muutoksista oppitunneissa ja opettaminen tuntuu siten palkitsevalta.”(V1)

”Oppilaiden into tuntuu säilyvän, kun tehdään jotain muutakin kuin istutaan ja kirjoitetaan.”(V22)

Kielteiset vastaukset sisälsivät puolestaan epävarmuutta ja huolta:

”Oppilaiden jättäminen oman onnensa nojaan hankkimaan tietoa puutteellisin keinoin ei ole hyvä asia: tiedonhankintaa yms. on ensin harjoitettava.”(V2)

”Haasteellista on saada kaikki tekemään projektin eteen yhtä paljon. Aina on ns. lunkeja jotka hengeilevät ryhmässä.”(V4)

”Parhaimmillaan oppilaat motivoituvat tekemiseensä, mutta oppimisesta en ole aina niin varma. Saattaa jäädä myös kovin kapea-alaiseksi ja pinnalliseksi.”(V16)

Projektiopiskelu on esimerkki yhden sosiaalisen konstruktivismin käytännön sovellutuksen eli yhteistoiminnallisen työtavan toteuttamisesta. Siinä oppilaat luovat yhdessä tietoa rakennellen kuvaa opittavasta ilmiöstä ja toimivat oppimisen hyväksi vastuullisesti yhteistoiminnallisuuden periaatteiden mukaan. Yhteistoiminnallisen oppimisen ja projektioppimisen periaatteet ovatkin hyvin lähellä toisiaan, ja ne voidaan Koppisen ja Pollarin (1993, 51–54) mukaan luontevasti yhdistää yhteistoiminnalliseksi projektiopiskeluksi. Nykyisen opetussuunnitelman mukaisessa oppimiskäsityksessä korostuu, että oppimisen tulee olla monipuolista sekä sosiokulttuurisen lähestymistavan mukaisesti sidoksissa opittavaan asiaan, aikaan ja paikkaan (OPH 2014, 17). Aineistossa havaitun opetuksellisen painopisteen kohti laaja-alaisia ja toiminnallisia oppimiskokonaisuuksia voidaan nähdä tukevan myös tätä näkökulmaa oppimisesta.

Kokemukselliset ja toiminnalliset työtavat lisäävät opetussuunnitelman (OPH 2014) mukaan oppilaiden motivaatiota ja myös itseohjautuvuutta sekä ryhmään kuuluvuuden tunnetta tukevat työtavat nähdään keskeisinä. Tavoitteena olisikin, että opettaja valitsee työtavat yhdessä oppilaiden kanssa, jolloin itseohjautuvuuskin vahvistuu. Opetussuunnitelman (2014, 27) mukaiseen toimintakulttuuriin kuuluu tilan ja rohkaisun antaminen kokeilemiselle ja toiminnallisuudelle, luovalle työskentelylle, leikille ja elämyksille. Siinä mainitaan tärkeänä myös eri työtapojen, kuten juuri projektimaisen ja kokonaisuuksia hahmottavan työskentelyn, hyödyntäminen opetuksessa. Koppinen ja Pollari (1993) korostavat, että opettajan innostava ja ohjaava työnjohtajuus on tärkeää sosiaalisen yhteistoiminnan ja tiedonkäsittelyä vaativien toimintojen yhdistämisessä. Opettajan tulee heidän mukaansa osata rakentaa oppimisympäristö, jossa oppimistehtävät ja niiden yhteistoiminnallinen rakenne edistävät oppimista tavoitteiden mukaisesti. Tavoitteista ja työtavoista opettajan kannattaa keskustella yhdessä oppilaiden kanssa, koska tällä tavoin he sisäistävät toimintakulttuurin ja sitoutuvat toimimaan sen mukaisesti. (Repo-Kaarento 2010, 44.)

Oppilaslähtöinen ja osallistava opetus

Toinen opetuksellinen painopiste, joka opettajien kirjoittamista kokemuksista ilmeni, oli oppilaslähtöisyys ja osallistavuus opetuksessa, mitkä kuvastavat opetussuunnitelman (OPH 2014) mukaista opetuskulttuuria. Oppilaiden osallisuuden tai oppilaslähtöisyyden lisääminen tuli esille kolmasosassa vastauksia (seitsemän opettajan vastaus), ja siihen liitettiin enimmäkseen myönteisiä kokemuksia. Kaksi opettajaa myös koki, että oppilaan vaikuttaminen omaan työskentelytapaansa on kokonaan uusi toiminto. Nykyisen opetussuunnitelman oppimiskäsityksen (OPH 2014, 17) mukaisesti oppilasta tulee ohjata itseohjautuvuuteen sekä omien työskentely- ja ajattelutapojen

reflektointiin. Oppilaan aktiivista roolia voidaan tarkastella kehittyvän toimintakulttuurin valossa, jossa opettajaa ei enää nähdä valmiina annettujen sisältöjen didaktisena toteuttajana.

Opetuskulttuuri on menossa suuntaan, jossa oppilaiden rooli opetuskäytänteissä ja – tilanteissa on muuttunut suuremmaksi (Sahlberg & Leppilampi 1994, 10). Marlowen ja Pagen (2005, 9) mukaan oppimisen kannalta on tehokasta, kun oppilaan oma psyykkinen ja fyysinen aktiivisuus korostuvat. Kauppila (2007, 183) kuitenkin painottaa, ettei oppilaslähtöisyydellä tarkoiteta ”antaa mennä” - asennetta opetuskulttuurissa, vaan oppimisen ja opettamisen tavoitteellisuuteen kiinnitetään siinä erityistä huomiota. Opettaja pyrkii oppimistilanteessa näkemään sen oppilaan näkökulmasta, pyrkien perustamaan opetuksensa vuorovaikutukselle ja sitä tukeville työtavoille.

Yli puolet (kuusitoista) vastanneista opettajista koki, että opettajajohtoinen opetus on vähentynyt. Seitsemän opettajaa kuitenkin koki, että se jatkuu kuten ennenkin.

”Oppilaiden osallisuutta pyrin lisäämään mahdollisuuksien mukaan.”(V12)

”Yritän kuitenkin pikku hiljaa vähentää omaa puhettani ja opettajajohtoista toimintaa sitä mukaa, kun huomaan oppilaiden pystyvän omaehtoisempaan opiskeluun ja vastuunottoon omasta oppimisestaan.”(V12)

”Enemmän hetkiä ja tuokioita, joissa yhdessä mietitään ja suunnitellaan. Oppilailla enemmän mahdollisuuksia osallistua ja toimia.”(V15)

Pedagogiset työtavat voidaan luokitella vastuun jakamisen mukaan tarkastellen, onko päävastuu opettajalla vai oppilaalla. Nämä kolme luokkaa ovat opettajakeskeiset, oppilaskeskeiset ja yhteistoiminnalliset työmuodot. Opettajakeskeisissä työtavoissa opettaja saattaa työn alulle ohjaten sen etenemistä, oppilaskeskeisissä työtavoissa työn kulku ja joskus myös sen suunnittelu ovat oppilaiden varassa ja yhteistoiminnallisissa työtavoissa työnjako ja vastuu ovat yhteiset eikä ole selvää vastuunjakoja. Yhteissuunnittelu voidaan aloittaa jo ensimmäisinä kouluvuosina, mutta oppilaiden kehittyessä ja kasvaessa siirrytään kohti työmuotoja, joissa heille annetaan enemmän vastuuta. Kaikkia kolmea opetuksen muotoa tulisi opetuksessa hyödyntää, jotta tasapaino niiden välillä säilyy. (Jyrhämä, Hellström, Uusikylä & Kansanen 2016, 181–182.) Opettajien vastausten perusteella oppilaslähtöisyys ja osallistavuus näyttivät saavan positiivisen vastaanoton, mikä ilmenee muun muassa seuraavista kokemuksista:

”Oppimistilanteet ovat tulleet mielenkiintoisemmiksi; innostumisen lisääntyminen, kun oppilas saa itse olla osana suunnittelemassa omaa työtään ja projektiaan, toteuttaa sen ja näkee valmiin sekä arvioi tuotoksen itse ja toisten kanssa.” (V8)

”Uusi OPS on mielestäni hyvä juttu! Varsinkin ajatus aktiivisesta oppijasta ja monipuolisista, oppilaslähtöisistä oppimis- ja arvioimistavoista vievät kehitystä eteenpäin.” (V17)

Osa opettajista koki oppilaslähtöisyyden sisältävän haastaviakin piirteitä. Opettajajohtoisuutta pidetään Lehtisen, Vauraksen ja Lerkkasen (2016, 244–248) mukaan tehokkaimpana perustaitojen oppimisessa tai tilanteissa, joissa oppijan omat resurssit ovat niukat, kun taas oppilaslähtöinen työskentelyote vahvistaa oppijan motivaatiota ja omaa aktiivisuutta oppia. Opettajat kokivat haasteen oppilaslähtöisessä toiminnassa juuri erilaisten oppijoiden myötä syntyvänä.

”Osa oppilaista (ne aktiiviset) innostuu ja toimii enemmän, mutta heikot ja passiiviset eivät yleensä innostu ja ohjaudu toimimaan aktiivisesti. Ymmärtäminen/ohjeet ja oppiminen jäävät vähemmälle. Tulee enemmän vapaata sähellystä.” (V15)

”Osa oppilaista tarvitsee paljonkin open läsnäoloa, eivätkä kykene itsenäiseen työskentelyyn.” (V10)

5.2.2 Ennallaan säilymisen kokemus

Noin kolmasosassa (seitsemän opettajan) vastauksista oman opetuskulttuurin koettiin olleen nykyisen opetussuunnitelman työtapojen mukaista jo ennen Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (OPH 2014) voimaan astumista, eikä tarvetta muutokseen koettu olevan joko ollenkaan tai sen todettiin olevan hyvin pieni.

”Jatkan samaan malliin kuin ennenkin. Toimintatavat ovat luokassani uuden OPS:n mukaisia. Opetuksessani korostuu yhteistoiminnallisuus ja vuorovaikutus.” (V11)

”Olen toteuttanut opetustani uuden ops:n hengessä jo ennen sitä, joten en näe kovin suuria muutoksia.” (V13)

”Olen toiminut koko urani ajan hyvin pitkälti tämän uuden OPS:n mukaisesti. Nyt ehkä vielä tietoisemmin mietin toimivani OPS:n mukaisesti.” (V14)

Tutkimuksen teon alussa minulla tutkijana oli oletus, jonka mukaan jokainen opettaja on jollain tavalla alkanut muuttaa opetustaan, mutta tämä osoittautui aineiston perusteella vääräksi. Uuden opetussuunnitelman mukainen opetuskulttuuri koettiin noin kolmasosan opettajista kohdalla jo olevan oman toiminnan perustana, jolloin muutoksen tarvetta ei kerrottu ilmenneen. Osa opettajista kertoi uuden opetussuunnitelman vain vahvistaneen omaa, jo aiemmin toteutettua opetustapaa, minkä voidaan nähdä viittaavan siihen, että nykyisessä opetussuunnitelmassa kuvattu opetuskulttuuri vastasi jo kentällä ilmenevää opetuskulttuuria. Kellyn (2004, 9–10) mukaan opettajien tiedetään välillä ”sabotoivan” yrityksiä muuttaa heidän toimintaansa, ja onkin huomattava, että opetus- tai laajemmin toimintakulttuuriin kytkeytyvä muutos voi tapahtua vain opettajien ollessa henkilökohtaisesti sitoutuneita siihen. Sitoutumisen edellytyksenä on hänen mukaansa puolestaan sekä muutoksen taustalla olevien periaatteiden ymmärtäminen että niiden hyväksyminen. Hän korostaa, että opetus on jatkuvaa päätösten tekemistä ja tilannetajun ohjaamaa toimintaa, jota ei voida kehittää ilman täyttä hyväksyntää koskien esimerkiksi työtapojen muutoksen perusteluita.

”Minulle uusi opetussuunnitelma oli helpotus. Olen tehnyt sen vaatiman kaltaista työtä ennenkin, ja nyt kun se on kirjattu OPS: aan, vahvistaa se käsitystäni siitä, että olen työskennellyt ja ajatellut opettajan työtä jo aiemmin samansuuntaisesti.” (V12)

Toisaalta voidaan pohtia, onko käsitys omasta toiminnasta realistinen ja vastaako se todella nykyistä opetussuunnitelmaa kaikilta osin. Kysymys ”Kuvaile, miten uudet opetussuunnitelman perusteet ovat muuttaneet (OPS 2016) ovat muuttaneet opetustilanteita ja luokkasi työtapoja” sisälsi jo itsessään oletuksen, että opettaja kokee muutosta tapahtuneen. Voi siis joko olla, että opettajan subjektiivinen kokemus muutoksesta ei ollut vielä kehittynyt tai kehittämisen tarvetta omassa työssä ei tunnistettu. Eräs vastaaja pohti persoonankin vaikutusta opetuksen kehittämiseen, mikä tarjoaa tähän hyvän näkökulman:

”Opettajalle muodostuu uran aikana tietty tapa toimia ja joidenkin opettajien luokassa on varmasti käytetty uuden opsin kaltaisia esim. osallistavia menetelmiä jo ennen vuotta 2016, kun taas toinen opettaja saattaa vielä uuden OPS:n käyttöön otettuaankin pysyä enemmän opettajajohtoisessa ja itsenäistä työskentelyä korostavassa toiminnassa kuin tätä aiempi jo ennen uutta OPS:ia.” (V20)

”Koen, että koulu on aika hidas muuttumaan ja suurimpana syynä siihen on opettajien persoonan vaikutus työhön.” (V20)

Jokaisella opettajalla on Jyrhämän, Hellströmin, Uusikylän ja Kansasen (2016, 79–83) mukaan oma tapansa toteuttaa opetussuunnitelmaa vallitsevien puitteiden salliessa; opettajalla on siis oma didaktiikkansa ja oppimiskäsityksensä. Opetuksen teoriaa, jonka valossa opetussuunnitelmaakin kehitetään, rakennetaan empiiristen tutkimustulosten perusteella induktiivisen ja deduktiivisen päättelyn vuoropuhelussa. Tutkimustulokset eivät kuitenkaan vastaa siihen, millaista on hyvä opetus, vaan käytännön opetustapahtumassa opettaja sekä opettaja yhdessä oppilaiden kanssa ratkaisevat, mitä on toimiva ja hyvä didaktiikka. Suomalaisella opettajalla on harvinainen oikeus: didaktinen vapaus. Opettaja saa siis käytännössä määritellä ja päättää, kuinka toteuttaa oman opetuksensa käsiteltävän opetusmäärän puitteissa. (Jyrhämä, Hellström, Uusikylä & Kansanen 2016, 114.) Tähän tutkimukseen osallistuneet opettajat, jotka eivät kokeneet muutosta, saattoivat siis tiedostamattaan toimia joko nykyisen opetussuunnitelman edellyttämää opetuskulttuuria vastaavalla tavalla tai muuten itse parhaaksi katsomallaan tavalla.

5.3 Kehittyvän opetuskulttuurin edellytykset

Kolmas tutkimuskysymys oli ”Mitä konkreettisia tekijöitä nykyisen opetussuunnitelman mukainen opetuskulttuuri edellyttää?”. Selkeä teema, joka tutkimuksen aineistosta muodostui, liittyi näihin opetuskulttuurin kehittämisen edellyttämiin tekijöihin, jotka kytkeytyvät vahvasti myös käytössä oleviin resursseihin. Esittelen resurssointiin liittyvät, kehittyvän opetuskulttuurin edellytykset lähinnä luettelemalla ne, koska tämä tulos ei ollut tutkimuksen keskiössä. Edellytykset opetuskulttuurin kehittämiseksi ovat tulosten mukaan *Tilat ja välineet*, *Koulun sisäinen järjestely ja tuki* sekä *Uudistushalu*. Seuraava taulukko (TAULUKKO 4) osoittaa opettajien vastausten lukumäärän, joissa konkreettiset edellytykset ilmenivät.

TAULUKKO 4. Opetuskulttuurin kehittämisen edellytykset

Konkreettinen edellytys	Monessako vastauksessa ilmeni? (N=23)
Fyysisten tilojen kehittäminen	20
Asianmukaisten opetusvälineiden lisääminen	14
Opettajan toimintaa tukevat koulun sisäiset järjestelyt	20
Uudistushalu	18

5.3.1 Tilat ja välineet

Edellytyksinä opetuskulttuurin kehittämiseksi nykyisen opetussuunnitelman (OPH 2014) mukaiseen suuntaan koettiin sitä tukevat opetustilat ja välineet. ”*Resurssien lisääminen on kaiken a ja o. Ei ole tiloja, liian isoja opetusryhmiä, joskus ei kirjoja, yhteyksien pitäisi pelata digikirjojen kanssa moitteettomasti*”, eräs vastaaja (V22) kirjoitti. Nykyisen opetussuunnitelman toimintakulttuurin mukaisten oppimisympäristöjen määrittelyä opetussuunnitelmassa (OPH 2014, 29–31) olevan tiloja ja paikkoja, sekä yhteisöjä ja toimintakäytäntöjä, joissa opiskelu ja oppiminen tapahtuvat. Oppimisympäristöön lukeutuu myös välineet, materiaalit ja palvelut, joita opetuksessa hyödynnetään. Niiden tulee tukea yksilön ja yhteisön kasvua, oppimista sekä vuorovaikutusta, osallistumista ja tiedon yhteisöllistä rakentumista.

”Monipuolisemmat ja muunneltavat tilat ja huonekalut – oppimisvälineitä ja mielenkiintoisia oppimispaiikkoja enemmän kouluihin – tietokoneita/iPadeja enemmän luokkakäyttöön.” (V8)

Suurimmassa osassa vastauksia (kaksikymmentä) mainittiin opetuskulttuurin kehittämisen edellytyksenä fyysisten tilojen kehittäminen ja neljätoista opettajaa kirjoitti myöskin asianmukaisten opetusvälineiden merkityksestä. Kouluinvestoinnit ovat kalleimpia kunnallisia investointeja, mutta samalla satsauksia pitkälle tulevaisuuteen. Mattila ja Miettunen (2010) nostavatkin esille kysymyksen, kannattaako panostaa perinteisen koulurakennuksen rakentamiseen, vaikka on tiedossa, että esimerkiksi oppimisympäristöjen tulevaisuuden vaatimukset ovat muuttumassa, rakennusten monipuolinen käyttö lisääntymässä ja erilainen ratkaisu palvelisi paremmin myös muuttuvaa opetus- ja toimintakulttuuria. Sama problematisointi koskee koulun ajanmukaista, kehittyvän opetuskulttuurin mahdollistavaa opetusvälineistöä.

5.3.2 Koulun sisäinen järjestely ja tuki

Oppilasryhmien suuret koot, haastavat oppilaat, ohjaajien puute, palkkitunnit, työaika suunnittelulle, koulutus uuteen opetussuunnitelmaan ja jakotuntien puute ilmenivät kehittyvää opetuskulttuuria estävinä tai hankaloittavina tekijöinä. Nämä koulun sisäisiä järjestelyä kuvaavat piirteet mainittiin kahdessakymmenessä vastauksessa. Opettajat toivoivat luokkiin enemmän ohjaajia, lukujärjestysten joustavuutta sekä eriyttämisen mahdollistavia järjestelyjä. Näiden puutteen koettiin estävän kokonaisvaltaista opetusta ja opetuksen kehittämistä. Muun muassa seuraavat vastaukset ilmentävät tätä kokemusta:

”Enemmän ohjaajia luokkiin. Voisi antaa eritasoista tekemistä, ja voisi hajaantua enemmän muualle. Jakotunteja lisää, puolikkaalle ryhmälle ehtii enemmän soveltaa ja syventää ja tunnelma on rauhallisempi.” (V15)

”Kaikki palaa lopulta resurssointiin. Ohjaajia ei ole ja laaja-alainen erityisopettaja hoitaa pahimmillaan kuudenkin luokan (ja ei luokkatasojen) palvelemisen. Palkkitunnit tarvitaan resurssien niukkuudenkin tähden. Lisää resursseja tarvittaisiin.” (V21)

”RESURSSIT” Ei ole tarpeeksi tekniikkaa eikä miehistöä toteuttamaan näin suurta ideologiaa.” (V4)

Erilaisten käytännön järjestelyiden ohelle johdolta saatava tuki sekä innovatiivinen ja sosiaalinen ilmapiiri työyhteisössä voivat Mäkisen (2013) mukaan johtaa myönteiseen työhön sitoutumiseen. Työhön sitoutuminen voi puolestaan johtaa tunteeseen siitä, että esimerkiksi muutokseen tähtäävät tavoitteet on mahdollista saavuttaa ja opettaja pystyy siten keskittymään merkityksellisiin, muutosta edistäviin toimintoihin. Opetusta ja sen kehittämistä on vasta vähän tarkasteltu tästä opettajien työhön sitoutumisen näkökulmasta, mutta sen merkitystä ei Mäkisen mukaan voida sivuuttaa. Yhdeksän vastaajan kokemuksesta ilmeni, että opetus- ja toimintakulttuurin kehittämiseksi toivottiin koulutusta ja ylhäältä päin saatavaa tukea.

”Selkeitä toimintatapaehdotuksia ylhäältä päin saatuna (oman opetuksen kehittämiseksi).” (V4)

”...ulkopuolinen kouluttaja opettajan omassa työympäristössä, jonkinlainen tutoropettaja tms. joka keskustelun avulla auttaa opettajaa miettimään, mihin suuntaan omaa työtä juuri oman luokan kanssa tulisi viedä, jotta tulisi toteuttaneeksi uutta OPSia.” (V12)

Opettaja on uuden opetussuunnitelman käytännön toteuttaja, joka tarvitsee toimintansa kehittämiseen tukea. Tuki merkitsee Kellyn (2004, 118) mukaan riittävän ajan antamista sekä uusien toimintatapojen harjoittelua. Opetussuunnitelman ja sen mukaisen opetussuunnitelman kehittäminen on siis riippuvaista opettajien kehittämisestä, mikä vaatii tapahtuakseen kaiken mahdollisen tuen. Kehittyminen vaatii hänen mukaansa sekä opettajan omaa sitoutumista ja reflektiota omasta toiminnasta että ulkopuolelta saatavaa tukea omasta työyhteisöstä tai erilaisista opettajien verkostoista. (Kelly 2004, 120–121.) Koulun toimintakulttuuri ja tämän myötä opettajien käyttämät työtavat eivät Mattilan ja Mieltusen (2010) tapoineen ja rakenteineen eivät myöskään muutu, jos koko opettajayhteisö ei ole sitoutunut muutokseen, muutosta ei tueta ulkoisesti tai siihen ei ylipäätään

kannusteta. Riittävä tuki ja koulutus luovat siis hyvin merkittävän pohjan opetuskulttuurin edistämiseksi.

5.3.3 Uudistushalun merkitys

Suurella osalla opettajien vastauksista (kahdeksantoista) mainittiin yhtenä opetuskulttuurin kehittämisen edellytyksenä subjektiivinen ja kollegiaalinen uudistushalu. Kellyn (2004, 114) mukaan tehokas muutos opetuskulttuurissa edellyttää nimenomaan opettajayhteisön asennemuutosta. Muutos toimintatavoissa ei voi hänen mukaansa tapahtua, ellei suurin osa koulun opettajista suhtaudu muutokseen ja kehittämiseen vähintäänkin neutraalisti, mutta mieluiten positiivisesti. Opettajien tai opettajayhteisön asenne saattoi osaltaan vaikuttaa siihen, nähtiinkö omassa pedagogiikassa tapahtuneen muutosta.

”Avoin mieli ja kokeilunhalu. Epäonnistumisiakaan ei kannata pelätä.” (V2)

”Avoimuus, halu yrittää ja kokeilla. Valmius tarkastella ja tarvittaessa muuttaa omia toimintatapojaan. Vertaistuki ja keskustelu, vinkkien ja ideoiden jakaminen, mahdollisuudet oppia muilta (opettajat pääsisivät seuraamaan toisten opettajien uuden OPS:n mukaisia oppitunteja... ” (V12)

Eräs vastaaja (V17) ehdotti ratkaisuksi opetuskulttuurin kehittämiseksi *”Kehitysmielisten opettajien verkostot, joissa pystyy keskustelemaan oman työn kehittämisestä ja eteenpäin viemisestä.”* Nykyisen opetussuunnitelman mukaisen oppivan yhteisön ja opetuskulttuurin kehittämisen edellytyksinä Luostarinen ja Peltomaa (2016, 25) näkevät nimenomaan riittävän määrän aikaa ja ajattelua, riittävästi reflektointia, yhteisön selkeän yhteisen suunnan, yhteistyötä tukevan ja keskusteleman ilmapiirin ja toiminnan kehittämiseen sitoutumisen kouluarjessa. Tulosten perusteella opettajat myös tiedostivat perinteisen ja uudistavan opetuskulttuurin kohtaavan sekä havaitsivat muutosta hidastavia asenteellisia tekijöitä.

”Kaikki kehittämistyö lähtee lopulta esimiehestä; vaaditaanko tai kannustetaanko kehittämään omia opetuskäytänteitä ja annetaanko suunnittelulle aikaa ja arvostusta.” (V23)

”Kaavoihin kangistunut ja menneisyydestä voimansa hakeva ajattelutapa, ”teen niin kuin aina olen tehnyt”, en halua tai jaksa muuttaa toimintaani, koska se on työlästä, on helpompi jatkaa kuten ennenkin.” (V12)

”Muutosvastarinta. Ihminen ei ole valmis tarkastelemaan kriittisesti omaa työtään, jolloin hän ei näe voisiko jotain muuttaa. – Ajattelutapa, että uusi OPS ei muuta

mitään, eikä sen takia kannata muuttaa tapaansa tehdä työtä. OPSia tulee ja menee, kohta tulee taas uusi...” (V12)

Johnsonin (Johnson 2007) mukaan koulun muutosta hidastavia tekijöitä voidaan nähdä niin yhteiskunnallisella, organisaatio- kuin myöskin yksilöllisellä tasolla. Yksilöllinen taso eli opettajan hidastava vaikutus johtaa pitkälti perinteestä: opettajan oma historia niin oppilaana, opettajakoulutuksessa opiskelevana ja työuran aikana vakiintuneet ajattelumallit ja käytänteet voivat olla hyvinkin vahvat. Opettaja on saattanut varhaislapsuuttaan lukuun ottamatta viettää koko elämänsä niin sanotussa koulumaailmassa, mikä on voinut etäännyttää häntä muusta yhteiskunnasta ja sen kehityksestä. Johnsonin mukaan opettajan työn ollessa hyvin pragmaattista, työkäytänteiden taustalla on usein perinne ja totutut tavat toimia. Näin ollen sekä subjektiivinen että yhteisöllinen uudistushalu on opetuskulttuurin kehittämisen yksi kulmakivi.

6 POHDINTA JA JOHTOPÄÄTÖKSET

6.1 Tulosten pohdinta ja johtopäätökset

Tämän tutkielman tarkoituksena oli selvittää syksyllä 2016 voimaan astuneen opetussuunnitelman (OPH 2014) aikaansaamia opetuksellisia muutoksia sosiokulttuurisen viitekehyksen näkökulmasta. Muutosta ja sen edellytyksiä tutkittiin opettajien kirjoittamien kokemusten pohjalta. Tulokset osoittivat, että sosiokulttuurisen lähestymistavan sekä sosiaalisen konstruktivismin painottama eri tasoilla tapahtuva vuorovaikutus ja yhteistoiminta koettiin sekä oppilasta kehittäväksi että opetusta monipuolistavana piirteenä. Toisaalta niiden toteuttaminen koettiin työlääksi ja opettajat kokivat huolta oppimisen laadusta. Tulokset myös osoittivat eron opettajien kokemuksissa koskien opetussuunnitelman aikaansaamaa muutosta: osa opettajista ei kokenut muuttaneensa uuden opetussuunnitelman myötä juuri mitään kun taas toiset kokivat tietoisesti pyrkineensä muovaamaan pedagogisia painopisteitä. Lisäksi opettajat kertoivat konkreettisten tekijöiden, kuten asianmukaisten tilojen ja välineiden, koulun sisäisen järjestelyn ja tuen sekä uudistushalun, olevan keskeisiä edellytyksiä opetuskulttuurin kehittämisessä. Kaiken kaikkiaan tutkimustulos osoittaa, ettei opetusmenetelmien ja koulun käytänteiden muuttaminen sosiaalisen konstruktivismin suuntaan ole helppoa tai yksiselitteistä.

Tässä tutkielmassa keskiössä ollut oppimisen sosiokulttuurinen lähestymistapa, sosiaalinen konstruktivismi, ei ole vain oppimiskäsitys, vaan se voidaan käsittää laajempanakin suhtautumisena kaikkeen oppimiseen, muihin ihmisiin ja sosiaaliseen ympäristöön. Moni asia, jota koulussa opiskellaan, on kaukana niin sanotusta todellisesta elämästä, ja sosiokulttuurinen lähestymistapa oppimiseen pyrkii vahvistamaan linkkiä koulussa opittavien ja opettavien asioiden sekä oikean elämän välillä. Tutkimustuloksissa ilmenevä monipuolinen vuorovaikutus ja yhteistoiminta voisi mielestäni osaltaan edistää tämänsuuntaista kehitystä. Tulokset ilmensivät, että sosiaaliseen konstruktivismiin lukeutuvat opetusmuodot, kuten yhteistoiminta ja vuorovaikutus luokan, koulun sekä laajemman yhteisön tasolla jakoi kuitenkin opettajien kokemukset kahtia. Niiden koettiin olevan oppilasta kehittäviä ja opetusta monipuolistavia piirteenä, mutta toisaalta työläästi toteutettavia sekä oppimisen laatua heikentäviä. Mielestäni on ongelmallista, jos elämässä tarvittavia ja

sosiokulttuuriseen kontekstiin sidottuja toimintatapoja ei koeta pystyttävän soveltamaan omassa opetuksessa tai niiden pelätään olevan oppimisen laatua heikentävää.

Tutkimustulosten perusteella opettajat kokivat vuorovaikutuksen ja yhteistyön opetuksessa oppilasta kehittäväksi piirteenä. Todellisessa maailmassa, kuten työelämässä, tarvitaan monipuolisia tiimityötaitoja, yhteistyötä, toisten johtamista sekä ongelmien ratkomista yhdessä toisten kanssa. Johnsonin, Johnsonin ja Johnson Holubecin (1990, 17–18) mukaan koulujen tulisikin suunnata opetustaan ja toimintaansa entistä enemmän näitä taitoja tukeviksi. He painottavat, etteivät kouluarvosanat ennusta oppilaiden tulevaisuuden laatua, mutta taito toimia toisten kanssa voi ennustaa; se on avainroolissa, kun yksilö rakentaa ja ylläpitää erilaisia ihmissuhteita läpi elämänsä. Sosiokulttuurisesta näkökulmasta sekä tutkimustuloksen valossa oppimisessa onkin ennen kaikkea kyse siitä, millaisia kokemuksia oppija saa tilanteessa, sekä millaisia tulkintoja, oivalluksia, toimintamalleja tai sisältöjä hän ottaa myöhempää elämää ja toisia konteksteja varten mukaansa. Sosiokulttuurinen lähestymistapa oppimiseen suuntaa oppimisen tavoitetta siihen, että oppija tulisi kyvykkääksi käyttämään omia valmiuksiaan uusien sosiaalisten käytänteiden puitteissa. (Säljö 2004, 153.)

Tuloksissa tuli esille opettajan rooli, joka on muuttunut yhä enemmän opetustilanteen ohjaajaksi. Tämä on heijastusta vallitsevasta oppimiskäsityksestä, jossa oppilaan osallisuus ja itseohjautuvuus korostuvat. Peruskoulu kohtaa jatkuvasti erilaisia sosiokulttuurisesta kontekstista kumpuavia haasteita sekä painetta muutokseen. Muutos koskee niin oppimiskäsitystä kuin käytännön toimintakulttuuriakin. Jyrhämä, Hellström, Uusikylä ja Kansanen (2016, 58–66) kuitenkin korostavat, että painopisteet kuten esimerkiksi opiskelemaan oppiminen, tiedon hallinta ja ainerajat ylittävä tieto ovat yleisesti hyväksytyjä tavoitteita, jotka ovat kestäneet peruskoulun syntymästä 1972 tähän päivään saakka – opetussuunnitelman kehittämistyöstä ja päivittämisestä huolimatta. Tavoitteiden yksityiskohtaiset kuvaukset käsitteineen ja ominaisuuksineen ovat toki hioutuneet vuosikymmenten kuluessa. Työtapojen valinnassa on koko peruskoulun ajan painotettu monipuolisuutta ja eheää kokonaisuutta, ja esimerkiksi opettajan pedagogista roolia on kaiken aikaa yritetty kehittää ja muuttaa. Tämänhetkinen tavoite on, että opettaja loisi optimaaliset oppimismahdollisuudet sekä oppimishalun ja säilymisen käyttämänsä pedagogiikan keinoilla. Nykyisessä opetussuunnitelmassa opettajan opettamisen merkitys on pienentynyt entisestään, koska pyrkimys on yhä enemmän yhdessä tapahtuvaan, vuorovaikutteiseen oppimiseen.

Tutkimustuloksissa ilmeni, että moni opettaja koki yhteistyön ja vuorovaikutuksen lisääntyneen niin koulun sisällä kuin myöskin sen ulkopuolisten toimijoiden kanssa. Norrena (2015, 114) on kirjoittanut, että koulutuksen pyrkimyksessä vastata yhteiskunnan muutokseen ei perinteisten opetustapojen käyttö riitä. On arvioitu, että nykyisen kehityssuunnan jatkuessa oppilaiden oppiminen siirtyisi yhä enemmän koulun ulkopuolelle. Tämän ajatuksen mukaan koulussa opiskeltaisiin yhä enemmän koulussa olemista ja vapaa-ajalla ”oikeaa elämää” varten. Opetuskulttuuria tulisikin näin ollen voimakkaasti edistää vastaamaan sen sosiokulttuurista kontekstia eli oppilaiden todellista elämismaailmaa.

Sosiokulttuurisen teorian sekä sosiokonstruktiivisen oppimiskäsityksen tulisi johtaa opetusmetodeihin, joissa painottuu koulun sisäinen sekä myös koulun ulkopuolisten toimijoiden kanssa käytävä sosiaalinen vuorovaikutus ja yhteistyö. Jotta näiden vuorovaikutustilanteiden ja yhteistyön määrä opetuksessa edelleen kasvaisi, vaaditaan sekä oppilaiden ja opettajien yhteistyötaitojen että uusien toimintatapojen kehittämistä. Vuorovaikutus on sosiokulttuurisen lähestymistavan mukaan nimenomaan erilaisissa konteksteissa tapahtuvaa yksilön ja ryhmien välistä sosiaalista sekä kulttuurisia arvoja välittävää toimintaa. Vallitsevassa opetussuunnitelmassakin (OPH 2014) oppiminen ja ymmärtäminen nähdään vuorovaikutuksessa muiden kanssa rakentuvana ilmiönä, joten erityisesti puhe voidaan nähdä kulttuurin välittäjänä, ajattelun välineenä sekä yhteyden muodostajana kehityksellisen ajattelun ja puheen välille. (Lehtinen, Vauras & Lerkkanen 2016, 242–243.)

Vuorovaikutuksen ja yhteistoiminnan oppilasta kehittävä piirre tuli esille monen opettajan vastauksessa. Lehtinen, Vauras ja Lerkkanen (2016, 275) korostavat, että vuorovaikutus pakottaa yksilön tarkastelemaan omia ristiriitaisia, epäjohdonmukaisia ja rajoittuneitakin ajatuksiaan uusista näkökulmista. Kognitiivisten resurssien rajapintoja voidaan ylittää, kun jaetaan kognitiivista kuormitusta toisille ihmisille heidän erilaisina ajattelukapasiteetteineen. Oppijat saavat näin mahdollisuuden verrata ajatteluaan toisten tulkintoihin, ja vuorovaikutustilanteissa ilmenevät sosiokognitiiviset ristiriidat kehittävätkin tutkimusten valossa yksilön kognitiivista suoriutumista enemmän kuin yksilön henkilökohtaiset tietojen ristiriidat.

Tutkimukseen osallistuneet opettajat kokivat, että vuorovaikutus ja yhteistoiminta loivat myös haasteita opetukselle, koska ne eivät työtapoina sopineet kaikille oppilaille. Jyrhämän, Hellströmin, Uusikylän ja Kansasen (2016, 93–98) mukaan koululuokka on sosiaalinen yhteisö, jossa tapahtuvaa oppimista tarkasteltaessa on huomioitava, että myös luokan sisäinen sosiaalinen rakenne vaikuttaa

luokkahenkeen, ilmapiiriin ja sen myötä myös opetukseen ja oppimiseen. Yksittäisten oppilaiden persoonallisuudet sekä oppilaskoostumuksen kokonaisuus puolestaan vaikuttavat vuorovaikutuksen laatuun, joten opettajan tehtävä on tukea ryhmän vuorovaikutustaitojen kehittymistä. Vuorovaikutustaitojen kehittyminen ja harjoittelu ovatkin yhtenä edellytyksenä niiden tavoitteelliselle hyödyntämiselle pedagogissa toiminnoissa.

Vuorovaikutuksen ja yhteistoiminnan koettiin tutkimuksen mukaan monipuolistavan opetusta. Tutkimustulokset toivat kuitenkin esiin niiden lisäksi myös muita opetuksellisia painopisteitä, kuten laajat ja toiminnalliset oppimiskokonaisuudet sekä oppilaslähtöisyyden ja osallistavuuden. Ne kaikki ovat nykyisen opetussuunnitelman mukaisia työtapoja. Näille kehittyvää ja edistysellistä opetuskulttuuria kuvastaville työtavoille koettiin olevan monia konkreettisia edellytyksiä. Nämä tekijät olivat sekä konkreettisia tila- ja välineresursseja että koululta saatavaan tukeen ja uudistushalukkuuteen liittyviä. Tutkimuksessa ilmeni, että moni opettaja koki erityisesti vuorovaikutuksen ja yhteistoiminnan vaativan resursseja sekä paljon suunnittelua sekä valmistelua. Onkin mielenkiintoista pohtia, kehittyisikö opetuskulttuuri entistä vuorovaikutteisempaan ja yhteistyötä painottavaan suuntaan, jos resursseja, kuten henkilökunnan määrää, opetustiloja ja opettajien koulutusta, kehitettäisiin tai lisättäisiin.

Monet tutkimustulokset osoittavat, että opetussuunnitelma koetaan kouluissa harvoin omakohtaiseksi toimintaohjelmaksi ja kouluarjen työkaluksi (Pyhälto & Soini 2007). Jos koulujen toiminta- ja opetuskulttuuria halutaan edelleen kehittää, olisi opetussuunnitelma saatava osaksi koulujen todellista arkea, tietoisesti ja yhteistyössä suunnitelluksi ja toteutetuksi käytänteeksi. Käytännön toimintakulttuurin kehittämistyöhön kohti ajan hengen mukaista oppimiskäsitystä tarvittaisiin lisää aikaa. Toiminnan ja opetuksen laadun kriteerien suunnittelussa tulisi Pyhätön ja Soinin (2007) mukaan lähteä kysymyksestä ”Millaisen oppimisen mahdollistaminen on koulumme perustavoite?” Jos tavoitellaan esimerkiksi nykyisen opetussuunnitelman edellyttämää laaja-alaista, yhteisöllistä, vuorovaikutuksessa tapahtuvaa ja ilmiöpohjaista oppimista, on sille keksittävä käytännön mahdollistavat tekijät sekä suunnattava myös konkreettisia resursseja kohti tämän kaltaista oppimisen tavoitetta.

Pidin tutkijana merkittävänä ja huomionarvoisena tuloksena sitä, että noin kolmasosa (seitsemän opettajaa) kyselyyn vastanneista opettajista koki, ettei nykyinen opetussuunnitelma ollut tuonut konkreettista muutosta omiin opetuskäytänteisiin. Oman toiminnan koettiin olleen nykyisen opetussuunnitelman työtapojen mukaista jo ennen sen voimaan astumista, eikä tarvetta muutokseen

koettu olevan joko ollenkaan tai sen todettiin olevan vain hyvin pieni. Todellisuudessa opettajat uudistavat ja muuttavat opetuskäytäntöjään vain osittain opetussuunnitelman pohjalta, mutta ennen kaikkea omien arkikokemustensa siivittämänä. Voidaankin pohtia, kuinka paljon opetussuunnitelma oppimiskäsityksineen oikeasti ilmenee käytännössä. Opetushallitus teetti vuonna 2000 arvioinnin vuoden 1994 opetussuunnitelmauudistuksen vaikutuksista alakouluissa. Arvioinnissa havaittiin, että konkreettinen muutos oli hyvin pieni: oppikirjat ohjasivat ja vaikuttivat opetukseen voimakkaasti opetussuunnitelman sijaan ja opetussuunnitelman mukainen oppimiskäsitys näkyi vain harvoin aidosti opetusta ohjaavana periaatteena. Vastaajat kokivat, ettei koulu ollut muuttunut pedagogisesti juurikaan sitten 1970-luvun. (Johnson 2007.) Opetussuunnitelman ja sen edellyttämän oppimiskäsityksen sekä opetuskulttuurin melko väljä linkittyminen käytännön opetustyöhön näyttäytyy nykypäivänäkin haasteena, joka vaatisi avointa, koulun kehittämiseen tähtäävää sekä yhteisöllistä keskustelukulttuuria.

Opetussuunnitelman uudistaminen ja näiden uudistusten siirtyminen käytäntöön onkin hidas prosessi, joka vaatii laajemminkin koko koulun toimintakulttuurin uudistamista. Toimintakulttuurin uudistamiselle puolestaan on edellytyksenä oppivan yhteisön yhteisiin päämääriin tähtäävä toiminta. Opetussuunnitelma pyrkii aina vastaamaan ympäröivän yhteiskunnan tarpeisiin, mutta konkreettinen muutos käytänteissä ei tapahdu näin suoraviivaisesti. Opetuskulttuurin muutokseen pyrkivä toiminta lähtee pienistä teoista yksittäisen opettajan tasolla. Tutkimuksellani pyrin nostamaan esille opettajien tietoisuutta heidän omista valinnoistaan koskien pedagogisia työtapoja sekä niiden mahdollista muutosta uuden opetussuunnitelman murrosvaiheessa. Eräs koulun ongelman ydin on se, että opettajat opettavat niin kuin heitä itseään on opetettu. Työkokemus sekä oma koulutausta ovat muokanneet opettajien käytänteitä opettajalle toimiviksi. Monet tutkijat ovat myös sitä mieltä, että opettajat kyllä tietävät edistysellisemmän pedagogiikan tarpeesta, mutta heillä ei välttämättä ole keinoja sen soveltamiseen käytännössä. (Norrena 2015, 114.)

Sosiokonstruktivistisen oppimiskäsityksen korostamien yhteistyötaitojen oppiminen koulussa riippuu hyvin paljon opettajan antamasta arvosta niitä kohtaan. Opettajan tekemä opetustilanteita ja työtapoja koskeva organisointi määrittää yhteistyötaitojen kehittymisen mahdollisuudet. Yhteistyöhön opitaan pelkästään yhteistyötä tekemällä, ja vuorovaikutustaitoja tukevat työmuodot saattavat viedä perinteisiä työtapoja enemmän aikaa. Tämä ei kuitenkaan saisi olla syy niiden välttämiseksi, koska oppimistulokset voivat olla laaja-alaisempia ja pysyvämpiä kuin jollakin vähemmän aikaa vievällä tavalla saadut. On kuitenkin epäilty, että esimerkiksi yhteistoiminnalliset työtavat madaltaisivat tiedon tasoa, mutta tavoitteellisen ja hyvin jäsennellyn

toiminnan myötä tämä lienee turha epäily. (Koppinen & Pollari 1993, 8–9.) Esimerkiksi kognitiivisesti tasokas ryhmäkeskustelu onnistuu kouluikäisiltä harvoin ilman opettajan tukea sekä huolellista toiminnan suunnittelua. Näin ollen opettajalla on hyvin merkittävä rooli yhteistyötaitoja ja vuorovaikutusta vaativien oppimisprosessien ohjaajana ja toteuttajana. (Tynjälä, Heikkinen & Huttunen 2005.) Feldman (1997) tarkasteli käsitystä opettajista tutkimusten valossa, jotka osoittavat, että opettajat yhdistävät tehokkaasti pedagogisen sisällöllisen tiedon ja henkilökohtaisesti kertyneen käytännön tiedon, ja osaavat käyttää näitä yhdessä erilaisten opetusstrategioiden avulla oppilaan oppimisen parhaaksi. Suomalaisessa koulutuspoliittisessa keskustelussa opettaminen nähdään puolestaan optimaalisten oppimismahdollisuuksien luomisena sekä myönteisen oppimishalun virittämisenä ja säilyttämisenä pedagogiikan keinoin. Hallinnollisissa teksteissä sen sijaan korostuu usein ihanneopettaja, jonka opettaminen on tehokasta silloin, kun hän käyttää ”oikeita”, ohjaavaa roolia korostavia työtapoja. (Linden 2001.) Tällainen opettajan ohjaavaa roolia kuvastava piirre ilmeni myös tutkimustuloksissa.

Tutkimustulokset vahvistavat ennen tutkimuksen tekoa pohtimaani näkökulmaa: oppimiskäsitysten ja opetussuunnitelmien muutos ja muutosten siirtyminen käytäntöön on hyvin hidas ja pitkä prosessi, joka vaatii rohkeutta, kehityshalua sekä konkreettisia edellytyksiä opetusjärjestelyihin. Teorian, kuten opetusta koskevien tutkimusten, opetussuunnitelmien ja säädösten sekä todellisen koulumaailman käytänteiden välistä problematiikkaa ja rajapintaa voidaan tuskin koskaan poistaa. Se ei liene tarkoituksenmukaistakaan, mutta mielestäni opettajille tulisi luoda ja antaa yhä enemmän tukea ja työkaluja, kuten erilaisia resursseja opetuskäytänteiden kehittämistä varten. Opetuskulttuurin muutos lähtee ennen kaikkea ruohonjuuritasolta eli opettajista; opettajanhan oletetaan olevan se, joka järjestää oppimisen edellytykset tavoitteita vastaaviksi. Myös Norrena (2015, 12) on todennut, että maailman muuttuessa tarvitsemme uusia näkökulmia kouluun ja oppimiseen. Teoria, joita tutkimus tuottaa, ei itsessään riitä, vaan opettajat tarvitsevat käytännön työkaluja.

Opetuskulttuurin muutos globaalien muutosten aikana aiheuttaa opettajalle jatkuvan itsensä kehittämisen ja kouluttautumisen vaatimuksen, mikä puolestaan luo tälle yhä voimakkaampia muutospaineita. Opettajan ammattia ei enää mielletä omassa yksityisyydessään, suljettujen ovien takana tapahtumavana toimintana, vaan koulukulttuuri on muuttanut opettajan työtä esimerkiksi koulukohtaisten opetussuunnitelmien laadinnan alkamisen (1990-luvun alussa) myötä. Koulukohtainen opetussuunnitelmatyö vaatii sekä opettajayhteisöltä että yksittäiseltä opettajalta ponnistelua ja syvällistä arvopohdintaa. Syrjäläisen tutkimuksen (1994) mukaan erityisesti

opetussuunnitelman kehittämiseen panostaneet koulut saavuttivat todellisia ja konkreettisia kulttuurillisia muutoksia. Hitaasti tapahtuneet toimintakulttuurin ja – rakenteiden muutokset opettajayhteisössä alkoivat näkyä myös opetuskäytänteissä ja – menetelmissä. Monessa koulussa muutos myös epäonnistui esimerkiksi muutosvastarinnan takia. Muutokseen pyrkiminen edellyttää opettajien yhteistoimintaa sekä omakohtaista kokemusta sen merkityksellisyydestä omassa työssään. (Syrjäläinen 2001.)

Tutkimustulosten perusteella yksi merkittävä konkreettinen edellytys opetuskulttuurin kehittämiseksi oli koulun sisäinen tuki ja opettajien jatkokouluttaminen. Opetuskulttuurin kehittämistä tarkasteltaessa ei voidakaan keskittyä vain opetussuunnitelman tarkasteluun, vaan ennemminkin siihen, millaista tukea ja millaisia ohjeita on annettu tavoitteiden saavuttamiseksi. Koulun arjen käytännöissä toteutuu konkreettisemmin opetussuunnitelman ainekohtaiset vaatimukset ja niin kutsuttu yleinen osa jää sanatasolle. Yleinen osa sisältää kuitenkin esimerkiksi opetuksen ja kasvatuksen lähtökohtana olevan arvopohjan oppimiskäsityksineen, joka ei siirry käytäntöön itsestään. Käytännön muutos vaatii tavoitteiden yhteistä avaamista ja niiden toteuttamista yhdessä. Jos yleiset tavoitteet ja arvot jäävät soveltamatta koulun arkeen, painoarvo on oppimateriaaleilla opetussuunnitelman sijasta. (Pyhältö & Soini 2007.) Näin ollen opettajat tarvitsevat riittävästi tukea työnsä tarkoituksenmukaiseen kehittämiseen.

Tutkimustulos osoitti, että vallitsevan opetussuunnitelman oppimiskäsitys ilmenee jo osittain opetuskulttuurissa. Opetussuunnitelman ja opettajien tekemän käytännön työn välissä on monilta osin kuitenkin suuria kuiluja, mikä on suuri edistykseellisen opetuskulttuurin kehittämistä estävä tekijä. Koulut ovat eläviä organisaatioita, joita tulee tukea niiden kehittämistyössä. Tukemista esimerkiksi uuden opetussuunnitelman käyttöön otossa ei ole vain sen määrääminen opetustoiminnan perustaksi. (Kelly 2004, 110–111.) Koulukohtaisen opetussuunnitelman laatiminen voi toimia osaltaan prosessia, jossa opetussuunnitelma ja sen mukainen oppimiskäsitys saatetaan opettajien tietoisuuteen ja käytäntöön; kun se on laadittu koko opettajayhteisön voimin, opettajat ovat osallisia ja siten myös sitoutuneempia uudenlaisten toimintatapojen käyttöön ottoon. Opettajan on tunnettava oppimisen prosessit, jotta hän kykenee rakentamaan oppimisympäristöjä, jotka tukevat nykyisen opetussuunnitelman mukaista tiedon sosiaalista konstruointia, mahdollistavat oppilaiden osallistumisen aitoihin toimintakäytänteisiin, tukevat lasten itseohjautuvuuden kehittymistä sekä edistävät uuden tiedon ja lopulta toimintakäytänteiden syntymistä. (Tynjälä, Heikkinen & Huttunen 2005.) Tämä uuden toimintakulttuurin kehittäminen ja ylläpitäminen vaatii ehdottomasti myös

opettajien välistä yhteistyötä sekä opetuskulttuurin muutosta, jotka puolestaan edellyttävä riittävästi aikaa, tukea sekä työyhteisön muutoshalukkuutta.

Tässä tutkielmassa ilmenneet kehittyvän opetuskulttuurin piirteet kuvaavat opettajien työtapojen suuntaamista ajan hengen mukaisiin tarpeisiin. Koulun muutos on kuitenkin lopulta kompleksinen ilmiö, jota Hargreaves (1994) tarkastelee kolmen ulottuvuuden kautta: muutoksen sisältö, muutostapahtuma ja muutoksen ympäristö. Sisältö merkitsee sitä, mikä muuttuu ja millaiseksi, muutostapahtuma koostuu käytännöistä, säännöistä, suhteista ja psykologisista ja sosiologisista mekanismeista ja muutoksen ympäristöllä Hargreaves tarkoittaa laajempia yhteiskunnallisia ja yhteisöllisiä tekijöitä. Näiden muutosten ulottuvuuksien hallinta ja vuorovaikutus on monimutkainen prosessi, joka muutoksen osallisten ja ennen kaikkea sitä johtavien tulisi ymmärtää. Raha ei tarjoa suoraa ratkaisua koulun muutoksen ongelmiin, koska pelkästään resurssien lisäämisellä ei voida saada pysyvää muutosta aikaan. Merkittävää on puolestaan se, että muutoksen käytännön toteuttajat, opettajat, itse kokevat muutoksen ja kehittämisen merkitykselliseksi eikä ulkoapäin sanelluksi. (Johnson 2007.) Myös yksilöiden vuorovaikutussuhteilla ja niitä ohjaavilla tekijöillä on suuri merkitys, joten rakenteellisten muutosten lisäksi keskeistä on toimintakulttuurin ja etenkin ajattelutapojen laajempi muutos. (Johnson 2007).

Oma ymmärrykseni tutkimastani ilmiöstäni samanaikaisesti sekä syventyi että laajentui tutkimusprosessin edetessä, ja kiinnostukseni tutkia aihepiiriä ja opetuksen nykytilaa tulevaisuuden haasteineen lisääntyi entisestään. On myös mielenkiintoista pohtia, millainen oma roolini luokanopettajana tulee olemaan nykyisen opetussuunnitelman ja kasvatusalalla käytävän keskustelun valossa. Uusin teoriatieto ja sen hyödyntäminen omassa työssä vaatii vastaanottavaista ja avointa kouluyhteisöä. Tullakseen hyväksytyksi uuteen yhteisöön on usein toistettava yhteisössä jo vallitsevia tapoja ja tottumuksia. Tuore opettaja totuttautuukin helposti koulussa vallitsevaan toimintakulttuuriin, jolloin muutostarpeiden tunnistaminen tai esille nostaminen voi olla haastavaa. Moni vastavalmistunut luokanopettaja varmasti pohtii, sopeutuako uuteen työyhteisöön vai uhmatako kokeneempien kollegoiden työtapoja. (Norrena 2015, 116.) Kun on tarpeeksi monta kertaa törmännyt koulussa vallitseviin opetusta määrittäviin reunaehtoihin, kuten työjärjestykseen ja opetuksen organisointitapoihin, uudistushaluinenkin opettaja siirtyy helposti koulussa ylläpidettyjen, vakiintuneiden käytänteiden toteuttajaksi. (Johnson 2007)

Ehkä tärkein tekijä opetuksen kehittämisessä sosiokulttuuriseen kontekstiin sopivaksi on lopulta opettaja itse: hänen ammatillinen tajuntansa ja ajattelunsa (Sahlberg & Leppilampi 1994, 13).

Oppimiskäsitysten ja koulumaailman muuttuminen yhdessä tiedon nopean lisääntymisen kanssa edellyttävät myöskin opettajan ammatin muutosta. Perinteinen näkemys, jossa opettajuudessa painottuu didaktiikka ja sisältöosaaminen laajenevat nyt uusilla ammatillisilla ominaisuuksilla: oppimisprosessien ohjaaminen, oppivan yhteisön osana toimiminen sekä yhdessä oppimisen painottaminen. (Luostarinen & Peltomaa 2016, 200.) Jos opettajien ammatillisuudessa ei tapahdu muutosta, koulu ei muutu. Opettajat ja opettajankoulutus ovatkin keskeisessä roolissa, kun pyritään koulu- ja opetuskulttuurin muutokseen. Opettajilta vaaditaan yhä enemmän vuorovaikutusosaamista, koska kohtaamisten kirjo on moninaistunut. Niinpä jo opettajankoulutuksessa tulee painottaa toimintakulttuuria, joka mahdollistaa opettajaopiskelijoille uudenlaisen, ajanmukaisen osaamisen ja vuorovaikutusta ja yhteistyötaitoja vaativien toimintatapojen oppimisen. (Rasku-Puttonen & Rönkä 2004, 175–178.)

Jos opettajille kerrotaan, mitä ollaan kehittämässä ja mitä he voisivat tehdä parantaakseen oppilaiden sekä laajemmin tulevaisuuden oppimista, he varmasti myös tekevät sen. Yksi keskeinen tulevaisuuden koulun edellytys voisikin olla riittävä jatkokoulutus, joka tähtää opettajien tulevaisuuden taitojen hallintaan sekä ymmärtämiseen. Tämä tahtotila oli myös Tulevaisuuden koulu 2030-barometrissa tehdyn kyselyn keskeinen tulos. Tulevaisuuden koulun tavoitteet ja toimintatavat tulee siis ensin määrittää, minkä jälkeen koulun toimijat eli opettajat, kouluttaa toimimaan niiden mukaisesti. Keskeiseksi väyläksi tähän nousee opettajankoulutuksen kehittäminen, mutta toisaalta myöskin jo ammatissa olevien opettajien jatkuva kehittämis- ja koulutustyö, johon liittyy vahvasti julkisen, tutkimus- ja yrityssektorin yhteistyö: tulevaisuuden koulun kehittäminen vaatii yhteistyötä, vuorovaikutusta sekä toisaalta uteliaisuutta, luovuutta ja kokeilunhalua. (Mattila & Miettunen 2010.)

Vaikka tässä tutkimuksessa painotettiin sosiokonstruktivistista oppimiskäsitystä vuorovaikutus- ja yhteistyötaitoineen, perusasiat kuten laaja yleissivistys ja luku- ja kirjoitustaitokaan eivät saa opetuksen tutkimuksessa unohtua. Jyrhämä, Hellström, Uusikylä ja Kansanen (2016, 232) esittävätkin kiinnostavan ja humoristisen ehdotuksen opettajan nimityksen muuttamisesta työnkuvaan sopivampaan suuntaan esimerkiksi konsultiksi, valmentajaksi, mentoriksi, koulutyöntekijäksi, ohjaajaksi tai fasilitaattoriksi. He myös toteavat, että nimitystä muuttamalla itse opetustapahtumakin muodostuisi toisenlaiseksi. Malisen (1992, 94–95) mukaan opettaja toimii puolestaan myös tutkijana, jonka on hallittava erilaisia tutkimusotteita: hän on ainakin tavoitteita analysoiva kulttuurin tuntija, aktiivinen toimintatutkimuksen toteuttaja sekä samalla objektiivinen opetussuunnitelman toteutuksen arvioija. Jatkuvan ammatillisen kasvun ja oman asiantuntijuuden kehittymisen kannalta olisikin tärkeää, että opettajat olisivat eräänlaisia ”tutkivia opettajia”, jotka

tekevät alituista toimintatutkimusta työssään. (Kelly 2004, 10.) Tutkiva opettajuus onkin mielestäni perusedellytys niin oman opetuksen, ammattitaidon kuin myöskin laajemman opetuskäytännön kehittämiseksi sosiokulttuurista kontekstia vastaavaksi.

6.2 Tutkimuksen arviointia

6.2.1 Tutkimuksen luotettavuuden arviointia

Tämän tutkimuksen luotettavuutta tarkasteltaessa on huomattava, ettei laadullinen aineisto anna mahdollisuutta laajaan yleistämiseen ja sen myötä syvälliseen analyysiin muutoksista tai syy-seuraussuhteista. Tulosten valossa voidaan kuitenkin tutkia nykyisen opetussuunnitelman käyttöönotossa koettuja piirteitä. Varton (1992, 104) mukaan tutkimuksen luotettavuuden kriteereinä voidaan pitää sen vapautta satunnaisista ja epäolennaisista tekijöistä. Mikäli tutkimus on edennyt menetelmällisesti johdonmukaisesti ja tutkijalla on riittävät arviointiperusteet valinnoilleen, satunnaiset ja epäolennaiset piirteet yleensä paljastuvat tutkimuksen edetessä. Tässä tutkielmassa oli aineistonkeruun kannalta huomionarvoista kyselylomakkeen reliabiliteetti eli luotettavuus: se riippuu siitä, uskotaanko kyselyyn osallistuneiden ymmärtäneen tutkijan asettamat kysymykset hänen kanssaan samalla tavalla. Pyrin muotoilemaan kysymykset ytimekkäiksi ja mahdollisimman yksiselitteisiksi, jotta väärinymmärryksen riski minimoituisi. (Ronkainen, Karjalainen & Mertala 2008.) Lisäksi oletuksenani oli, että tutkimuksen kohdejoukko käsittää kysymykseni oikein.

Tutkimuksen luotettavuutta pyrin korostamaan koko tutkimusprosessin ajan aineiston käsittelyn, analyysin ja raportoinnin huolellisuudella sekä avoimuudella. Jotta pystyin tulkitsemaan aineistoa, yritin laajentaa omaa perspektiiviäni kriittisesti. Välittömästi nousevaan tulkintaan tuleekin Laineen (2015, 36) mukaan ottaa etäisyyttä, ja omaa spontaania ymmärrystä jatkuvasti kyseenalaistaa. Tutkijana minun tuli pyrkiä tavoittamaan tutkittavan ”toiseus”, eli se, millainen erityislaatuinen suhde juuri hänellä on tutkimaani asiaan. Myös metoditriangulaatio (lomakkeen monivalinta- ja avoimet kysymykset) toimi tässä tutkielmassa eräänä merkittävä luotettavuutta lisäävänä tekijänä, koska valintaosion numeerisia tuloksia verrattiin laadullisten tulosten analyysin tuloksiin.

Pohdin tutkielmassani, vaikuttiko tutkimukseen osallistuneiden opettajien pienehkö määrä (23 vastaajaa) sen luotettavuuteen. Oletan pienen vastaajamäärän johtuvan opettajien muutenkin suuresta työmäärästä sekä kiireestä. Tutkimukseen osallistuminen olisi vaatinut heidän aikaansa, ajatteluaan sekä oman toiminnan ja kokemusten reflektiota kirjallisesti. Laadullisen tutkimuksen keskeisimpinä

luotettavuuden kriteereinä voidaan kuitenkin ennen kaikkea pitää toimivaa tutkimusasetelmaa, paikkaansa pitävää tulosten tulkintaa, sekä tulkintojen pätevyyttä yhteiskunnallisessa todellisuudessa (Pyörälä 1995) eikä siis niinkään tutkimusaineiston kokoa. Aineiston analyysi tuotti hedelmällisiä tuloksia, eli aineiston laatu osoittautui hyvinkin antoisaksi. Pyrin huomioimaan erilaiset, pienetkin tutkimuksen validiteettia ilmentävät tekijät koko tutkimuksen kulun ajan esillä, mikä oli tutkimuksen luotettavuuden kannalta olennaisinta. Lisäksi reflektoin omaa ajatteluani ja tulkintojeni perusteluja mahdollisimman täsmällisesti ja aukottomasti.

Pyrin tutkijana tulkitsemaan mahdollisimman syvällisesti, mitä vastaaja yritti kirjoituksessaan sanoa. Kasvokkain tapahtuvaan kommunikointiin verrattuna tutkimusmetodistani puuttui non-verbaalisen viestinnän tuomat sävyt puheeseen, minkä saattoi olla tästä näkökulmasta tarkasteltuna aineiston luotettavuuden laatua heikentävä tekijä. Erityisesti fenomenologisen viitekehyksen tavoitteleva kokemusten ymmärtäminen olisi saattanut olla vielä syvällisempää, jos ne olisi kirjallisen kyselyn sijaan ilmaistu esimerkiksi kasvokkain tapahtuvassa haastattelussa. Joidenkin tutkimusten mukaan non-verbaali viestintä jää kuitenkin aineiston analyysissä usein vähälle huomiolle. Onkin kyseenalaistettu, perustuuko haastattelun analyysi aina vuorovaikutteisen kommunikaatiotilanteen analyysiin vaiko enimmäkseen kuitenkin vain kirjoitettuun muotoon muunneltuun suulliseen vastaukseen. Eräät tutkijat ehdottavatkin, että sähköisesti tuotetun kirjallisen aineiston tulkintaa voidaan hyvin pitää todellisena kommunikaatioon perustuvana tutkimuksena, koska tulkinnat non-verbaaleista ilmiöistä tehdään vastaajan kirjoittaman aineksen ja sävyn perusteella. Tämän johdosta tutkija ei ole vastuullinen ”muuntamaan” todellisuutta tekstiksi, vaan se tulkitaan vastaajan kirjoittaman tekstin perusteella. Analyysi voi siten alkaa suoraan aineistosta, josta tulkinta myös sävyistä ja vastaajan tavoitteista määräytyy. (Mann & Stewart 2000, 193.) Muun muassa tällaiseen näkemykseen perustin oman metodologisen luotettavuuden perustan.

Kasvokkain tapahtuvassa haastattelussa on mukana inhimillinen vuorovaikutus, eleet, ilmeet ja äänenpainot, joten on kuitenkin syytä pohtia, miten tietokoneen välityksellä kerätty aineisto vaikuttaa sen tulkintaan. Tietokoneelle kirjoittamisesta puuttuu henkilökohtaisuus ja läheisyys, mikä voi olla tässä tutkimuksessa sekä positiivinen että negatiivinen piirre. Tutkimusten mukaan samat motiivit ohjaavat vastaajaa sekä kasvokkaisissa että sähköisissä haastatteluissa. Vastaaja kokee molemmissa tapauksissa tarvetta kommunikoida ja saada sosiaalista hyväksyntää; nämä tarpeet ilmenevät eri tavoin, mutta ovat motiivina kysymyksiin vastaamiselle ja tutkimukseen osallistumiselle. Moni vastaaja kokee, että tietokoneen ruudun takana todella on ihminen lukemassa heidän kirjoituksiaan,

mikä voi tehdä virtuaalisen tilanteen monelle vastaajalle psykologisesti todellisen. (Mann & Stewart 2000, 126–128.)

Opetuksen tutkimus sisältää aina moninaista tulkintaa, koska esimerkiksi pelkästään opetustapahtumaa voi tutkia ja tarkastella monin erilaisin tavoin. Näkökulman valinta ja rajaaminen kiinnittävät tutkijan huomion määrättyyn kysymykseen. Opetus on ilmiönä niin laaja, että sitä tutkittaessa tutkimuksen kohdetta on rajattava. Tutkija voi tarkastella esimerkiksi opettajan toimintaa ja oppimiskäsitystä irrallisena osana kontekstistaan ikään kuin ulkopuolisena, opettajan joutuessa opetustilanteissa ottamaan huomioon opetustapahtuman kokonaisuuden, jota tutkija ei näe, koe ja pysty tulkitsemaan. Eri tekijät esimerkiksi luokkahuoneessa vaikuttavat toisiinsa, joten tässä tutkimuksessa tulos ei ole suoraan sijoitettavissa takaisin opetustapahtumaan ja opettajan toimintaan. (Jyrhämä, Hellström, Uusikylä & Kansanen 2016, 200–201.) Tutkimuksessani tutkitut opettajat toimivat eri kouluissa, joten toimintakulttuuri ja arvomaailma voivat olla heillä tämän johdosta erilaiset. Tutkimuksen luotettavuutta tarkasteltaessa onkin hyvä tuoda esille kysymys, olisiko tutkimus pitänyt toteuttaa tapaustutkimuksena, jolloin olisi tarkasteltu vain yhden koulun opetus- ja laajemmin toimintakulttuuria.

Kyselytutkimuksessa luotettavuutta heikentää Vallin (2001) mukaan väärinymmärtämisen riski. Vastaaja ei voi saada tarkentavaa tietoa, jos hänellä on epäselvyyttä kysymyksissä. Riski pienenee tässä tutkielmassa selkeillä ja yksiselitteisillä kysymyksillä sekä lomakkeen huolellisella esitestauksella. Luotettavuutta heikentää kuitenkin myös vastaajan mahdollinen epätarkka tai ”vääränlainen” vastaus, jota tutkija ei voi läsnäolollaan tarkentaa tai korjata. Lomakkeeseen vastaamisessa anonymisuus kannustaa vastaajaa rehellisyyteen, mutta tutkijana en pysty takaamaan myöskään sitä, perustuuko jokainen vastaus vastaajan todelliseen näkemykseen, mikä on luotettavuutta tarkasteltaessa otettava esille. (Cohen, Manion & Morrison 2000, 129).

Cohen, Manion ja Morrison (2000, 128–129) mainitsevat kyselylomaketutkimuksen kohdalla pätevyyteen liittyvinä ongelmina lisäksi sen, voidaanko luottaa vastaajan rehellisyyteen ja täsmällisyyteen. Toisaalta he tuovat myös esiin kyselylomakkeeseen vastaamattomien opettajien näkökulman; tutkimuksessa muodostettu päätelmä perustuu vain niiden opettajien näkemykseen ja kokemukseen, jotka ottivat vapaaehtoisesti kyselyyn osaa. Vastaaminen kyselyyn perustui vapaaehtoisuuteen, eli opettajia voitiin kannustaa ja rohkaista osallistumaan, mutta heitä ei voitu siihen pakottaa. (Cohen, Manion & Morrison 2000, 245). Näin ollen vastaamattomien opettajien kokemus jäi täysin huomiotta, ja tulosten analyysi sekä lopullinen tulkinta sisälsivät oletuksen, jonka

mukaan vastaajat vastasivat juuri siihen, mitä minä tutkijana halusin tietää. Tämä on tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa tärkeää tuoda esille.

Kvalitatiivisen aineiston pätevyyttä voidaan arvioida esimerkiksi sen syvyydellä ja ilmaisun sekä merkitysten rikkaudella. Aineisto tai sen keruumenetelmä eivät kuitenkaan pelkästään toimi pätevyyden mittarina, vaan tärkeää on tutkijan rehellisyys ja avoimuus tutkimuksen ja aineiston tulkinnan perusteluista, minkä pyrin tutkielmassani ja metodologisia ratkaisuja esitellessäni toteuttamaan. (Cohen, Manion & Morrison 2000, 105–107.) Erityisesti sähköisiä kyselylomakkeita tarkasteltaessa on tärkeää arvioida, kuinka hyvin saatu aineisto kuvaa tutkimuksen kohdejoukkoa. Kun sähköposti, jossa kysely on, on lähetetty tietyille vastaajajoukoille, tutkijalla on jo melko hyvä perustieto siitä, minkälaiseen ryhmään hän tutkimustaan kohdistaa. (Ronkainen 2008.) Omassa tutkielmassani vastaajajoukko koostui todennäköisesti innokkaista ja aktiivisista opettajista, joilla oli asiasta jotakin sanottavaa, ja joille esimerkiksi sähköiseen kyselyyn vastaaminen tietokoneella sujui mutkattomasti.

Kohdehenkilöt muodostivat pienen näytteen perusjoukosta eli opettajista; laadullisessa tutkielmassa ei ole tarkoituksenakaan yleistää saatua tulosta laajemmin. Laadullisessa tutkimuksessa ei siis tehdä yleistäviä johtopäätöksiä, koska tulokset koskevat yleensä tiettyä kontekstia tai kohdejoukkoa, jossa ilmiötä tarkastellaan. Tulosten pätevyyttä tai samankaltaisuutta toiseen kontekstiin tai kohdejoukkoon sovellettuna on kuitenkin syytä pohtia. (Flick 1995, 233–234.) Kvalitatiivisen tutkimuksen aineistoa pidetään usein tutkittavan ilmiön kannalta kiinnostavana ”siivuna” yhteiskunnasta sen sijaan, että se olisi varsinainen otos. ”Siivu” on yleensä kohderyhmä, jonka elämään tutkittava ilmiö oletetaan olevan keskeinen ja sisältävän tutkimustehtävän kannalta kiinnostavia piirteitä. (Pyörälä 1995.) Cohen, Manion & Morrison (2000, 128–129) tuovat esiin kyselylomakkeeseen vastaamattomien opettajien näkökulman; tutkimuksessa muodostettu päätelmä perustuu vain niiden opettajien näkemyskseen ja kokemukseen, jotka ottivat vapaaehtoisesti kyselyyn osaa. Vastaaminen kyselyyn perustui vapaaehtoisuuteen, eli opettajia voitiin kannustaa ja rohkaista osallistumaan, mutta heitä ei voitu siihen pakottaa. (Cohen, Manion & Morrison 2000, 245).

Kun lukija kykenee seuraamaan tutkijan päättelyä ja tulkintoja, puhutaan analyysin arvioitavuudesta. Standardoidussa lomaketutkimuksessa erityisesti avovastaukset voidaan kohdata käsitteellisinä tulkintatehtävänä, jossa merkittävää on tuoda esille säännöt, joiden varassa tulkintaan on päädytty. Arvioitavuutta pyrin tutkielmassani perusteellisella kuvauksella aineiston analyysin ja teemoittelun

kulusta. (Mäkelä 1990.) Luotettavuuden ja eettisyyden näkökulmasta oli myös erityisen merkittävää, että kyselylomake oli standardoitu eli kysymykset olivat jokaiselle vastaajalle täysin samat ja samassa muodossa. Tutkijan olemus ja läsnäolo eivät vaikuttaneet kyselylomaketutkimuksessa opettajan vastaukseen, mikä on luotettavuutta edistävä tekijä. Lisäksi vastaaja sai tarvitsemansa miettimisajan kysymyksiin sekä valinnanvapauden ajankohdalle, jolloin kyselyyn vastaa. (Valli 2001.)

Laadulliseen tutkimuksen validiutta eli pätevyyttä voidaan lopulta tarkastella kysymällä, saiko tutkija selville, mitä tutkittava ajattelee tai kokee. Pyrin tutkielmassani osoittamaan sen validiutta läpinäkyvyydellä ja oman ajatteluni sekä oletusteni erottamisella aineistosta ja teoriasta. (Flick 1995, 224–225.) Aineistonlähtöisessä analyysissä voidaan pohtia, pystyykö tutkija kontrolloimaan, että aineiston analyysi tapahtuu vastaajien antamien tietojen pohjalta eikä sitä ohjaa tutkijan ennakkotiedot. Luotettavuutta pyrin tutkielmassani lisäämään kirjoittamalla auki ennakkokäsitykseni ilmiöstä sekä tiedostamaan ne analyysin aikana. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 98.)

6.2.2 Eettiset kysymykset

Tutkimusetiikka tarkoittaa yleisesti hyväksyttyjä ja hyvinä pidettyjä tieteellisiä käytäntöjä, jotka myös ohjaavat tiedeyhteisöä sisäisesti. Tutkimuksen tekoa ohjaa aina tieteen eettiset periaatteet ja normit, joihin lukeutuu esimerkiksi tutkittavien yksityisyyden ja ihmisarvon kunnioittaminen. Hyvään tieteelliseen käytäntöön sisältyy vaatimus tieteessä hyväksyttyjen ja eettisesti kestävien tiedonhankinta-, arviointi- ja tutkimusmenetelmien noudattamisesta sekä tutkimuksen avoimuudesta. Tämä tutkimus pyrittiin toteuttamaan alusta loppuun saakka eettisiä tutkimuskäytänteitä noudattaen.

Tutkielmassa Internetillä oli keskeinen rooli teknisen aineistonkeruun kannalta. Sähköisen lomakkeen avulla kerätty aineisto ei juuri poikkea tavallisesta postikyselystä tai perinteisestä teemahaastattelusta tutkimusetiikan ja tietosuojan suhteen, koska viestinnän ja aineiston käsittelyn sekä lopulta tulosten julkistamisen tulee molemmissa perustua luottamuksellisuuteen ja anonyymiuteen. (Karjalainen 2008; Eskola & Suoranta 1998, 57.) Tutkimuksen eettisyyteen kuuluu, että tutkittaville annetaan riittävä informaatio tutkimuksesta; sen tavoitteista, luonteesta sekä vastaamisen vapaaehtoisuudesta. (Eskola & Suoranta 1998, 56.) Kyselykutsusta tuli ilmetä selvästi myös kyselystä vastaava taho eli minä ja tutkielmani ohjaajat. Lisäksi siinä tuli ilmetä yhteystiedot, joiden kautta vastaaja voi tarvittaessa ottaa yhteyttä tutkijaan. Eettinen pohdinta ja reflektio metodologisissa ratkaisuissa kulki tutkimusprosessissa mukana kaiken aikaa.

Lopulta voidaan pohtia, mihin saakka laadullisessa tutkimuksessa voidaan ymmärtää tutkittavaa, ja kuinka syväksi ymmärrys ylipäättään voi muotoutua. Tämän ongelman takia pyrin tutkijana säännöllisesti irrottautumaan omasta tulkinnastani, ja katsomaan sen perusteita aineistosta käsin. (Kaikkonen 1999.) Laadullinen tutkimus on lopulta aina ainakin osittain tutkijan subjektiivista tulkintaa. Eettisen pohdinnan kannalta voidaan myös problematisoida se, kenen ehdoilla tutkimusaihe ylipäättään valittiin ja miksi tutkimukseen alun alkaen ryhdyttiin. Tätä tutkimusta ohjasi ennen kaikkea sen yhteiskunnallinen ajankohtaisuus, merkityksellisyys sekä tutkijan henkilökohtainen kiinnostus ilmiöön, eli sen lähtökohdat rakentuvat eettisesti kestäväälle pohjalle.

6.2.3 Jatkotutkimusehdotuksia

Tutkielmani alkoi tutkimustehtävän ja tutkimuskysymysten asettamisella, ja myös päätyy uusien kysymysten asettamiseen. Jotta opetussuunnitelmien käyttöön ottoa, niiden vaikutuksia sekä kentällä toimivien opettajien kokemuksia niistä voidaan hyödyntää jatkossa tehtävien opetussuunnitelmien kehittämisessä, on tärkeää tehdä tutkimusta niin kasvatus- kuin myös laajemmin yhteiskuntatieteen aloilla. Opetussuunnitelma on yhteiskunnallinenkin asiakirja, ja se sisältää suuren määrän arvoja ja asenteita, joita yhteiskunnassa halutaan ylläpitää ja vaalia. Tutkimusta olisikin mielestäni hyvä tehdä poikkitieteellisesti eli eri tieteenalojen rajapinnoista suuremmin välittämättä. Näin ilmiön kokonaisvaltainen kuva selkenisi paremmin.

Jatkotutkimuskohteena olisi mielenkiintoista selvittää vallitsevan opetuskulttuurin näyttäytymistä oppilaiden kokemana. Ristiriita esimerkiksi digitaalisten äylaitteiden lisääntyvänä opetuskäyttönä sekä toisaalta oppilaiden vuorovaikutus- ja yhteistyötaitojen kehittämisen vaatimuksen välillä olisi hyvä tutkimusaihe. Myös kysymys siitä, onko nykykoulun pedagogiikka oppilaiden valmiuksia vastaavaa, on mielenkiintoinen. Sosiokulttuurisen lähestymistavan nimessä olisi kiinnostavaa tehdä myös laajempi tutkimus koskien sitä, kuinka koulut toteuttavat yhteistyötä sen ulkopuolisten toimijoiden kanssa. Myös kollegiaalinen yhteistyökulttuuri ja sen toimivuus sekä edistäminen olisivat kiintoisia jatkotutkimusaiheita.

7 LÄHTEET

- Alasuutari, P. 1995. Kvalitatiivinen analyysi kulttuurisen kieliopin etsimisenä. Teoksessa J. Leskinen (toim.) Laadullisen tutkimuksen risteysasemalla. Helsinki: Ykköspaino Oy, 32–33.
- Bruner, J. 2009. Culture, mind, and education. Teoksessa K. Illeris (toim.) Contemporary theories of learning. Learning theorists... in their own words. New York: Routledge, 159–168.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. 2000. Research Methods in Education. 5th Edition. London: RoutledgeFalmer.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Flick, U. 1995. An Introduction to Qualitative Research. London: SAGE Publications.
- Giorgi, A. 1985. The Phenomenological Psychology of Learning and the Verbal Learning Tradition. Teoksessa A. Giorgi (toim.) Phenomenology and Psychological Research. Pittsburgh: Duquesne University Press, 69–72.
- Halinen, I. 2013. Miksi ja miten suomalaiset opetussuunnitelmat muuttuvat? Opetushallitus. http://www.oph.fi/download/152144_miksi_ja_miten_suomalaiset_opetussuunnitelmat_muuttuvat_08102013.pdf. (Luettu 28.9.2017.)
- Halinen, I., Holappa, A-S., & Jääskeläinen, L. 2013. Opetussuunnitelmatyö ja yleissivistävän koulutuksen uudistaminen. Kasvatus 44(2), 187–194.
- Hannula, M. 2013. Keskustelutaitojen harjoittelu kannattaa aloittaa jo alakoulussa. Teoksessa M. Jääskelä, U. Klemola, M-L. Lerkkanen, A-M. Poikkeus, H. Rasku-Puttonen & A. Eteläpelto (toim.) Yhdessä parempaa pedagogiikkaa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 125–138.
- Hargreaves, A. 1994. Changing teachers, changing times. Teachers` work and culture in the postmodern age. London: Cassell.
- Havu-Nuutinen, S. 2002. Sosiokonstruktivistisen pedagogiikan merkitys lasten tiedon konstruoinnille. Kasvatus 33 (2), 175–188.

Illeris, K. 2009. A comprehensive understanding of human learning. Teoksessa K. Illeris (toim.) Contemporary theories of learning. Learning theorists... in their own words. New York: Routledge, 7–20.

Johnson, P. 2007. Koulu muutoshasteiden kohteena. Teoksessa P. Johnson (toim.) Suuntana yhtenäinen perusopetus- Uutta koulukulttuuria etsimässä. Juva: PS-Kustannus, 71–84.

Johnson, D. W., Johnson, R. T. & Holubec Johnson, E. 1990. Circles of Learning. Cooperation in the Classroom. Minnesota: Interaction Book Company.

Jyrhämä, R., Hellström, M., Uusikylä, K. & Kansanen, M. 2016. Opettajan didaktiikka. Jyväskylä: PS-kustannus.

Kaikkonen, P. 1999. Laadullinen tutkimus kasvatus- ja opetustyössä. Kasvatus 30 (5). 427–435.

Karjalainen, A. 2008. Tutkimusetiikasta. Teoksessa S. Ronkainen & A. Karjalainen (toim.) Sähköä kyselyyn! WEB-kysely tutkimuksessa ja tiedonkeruussa. Rovaniemi: Lapin yliopiston menetelmätieteiden laitoksen tutkimuksia 1, 121–127.

Kauppila, R. A. 2007. Ihmisen tapa oppia. Johdatus sosiokonstruktiiviseen oppimiskäsitykseen. Jyväskylä: PS-kustannus.

Kelly, A. V. 2004. The curriculum, theory and practice. London: SAGE Publications.

Koppa: Jyväskylän yliopiston tutkielma- ja menetelmäopas verkossa.
<https://koppa.jyu.fi/avoimet/hum/metodolopolkujametodolopolkutieteenfilosofiset-suuntaukset/fenomenologia>. (Luettu 12.9.2017.)

Koppinen, M-L. & Pollari, J. 1993. Yhteistoiminnallinen oppiminen - Tie tuloksiin. Juva: WSOY.

Krippendorff, K. 2013. Content Analysis. An Introduction to its Methodology. 3rd Edition. London: SAGE Publications.

Krokfors, L. 2017. Opetussuunnitelman pedagogiset mahdollisuudet. – opettajat uuden edessä. Teoksessa T. Autio, L. Hakala & T. Kujala (toim.) Opetussuunnitelmatutkimus. Keskustelunavauksia suomalaisen kouluun ja opettajankoulutukseen. Tampere: Tampere University Press. 247–266.

KVALIMotv. Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto: Menetelmäopetuksen tietovaranto.
<http://www.fsd.uta.fi/metodolopetus/kvali/index.html> (Luettu 15.9.2017.)

Kuitunen, H. 1993. Yhteistoiminnallinen oppiminen. Osa 1. TPO-koulutusohjelman oppimateriaali. Helsinki: Oy FinEduca Ltd.

- Kykyri, V-L. 2007. Yksilösuorituksista kohti yhteispeliä. Teoksessa P. Johnson (toim.) Suuntana yhtenäinen perusopetus. Uutta koulukulttuuria etsimässä. Juva: PS-kustannus, 105–141.
- Laine, T. 2015. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 29–51.
- Lankinen, T. 2010. Esipuhe. Teoksessa K. Vähähyppä (toim.) Koulu 3.0. Opetushallitus 2010. 4-5. http://www.tutkintotoimikunnat.fi/download/121845_koulu_3.0.pdf#page=6. (Luettu 2.4.2017.)
- Launonen, L. & Pulkkinen, L. 2004. Koulu kasvuyhteisönä. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Lehtinen, E., Vauras, M. & Lerkkanen, M-K. 2016. Kasvatuspsykologia. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Liem, G. A. D., Walker, R. A. & McInerney, D. M. 2011. Sociocultural theories of learning and motivation: looking back, looking forward. Osoitteessa: <http://web.a.ebscohost.com.helios.uta.fi/ehost/ebookviewer/ebook/bmxlYmtfXzQ3MDI0MV9fQU41?sid=8b4b979d-2667-426d-8fd0-bb83b556c6e2@sessionmgr4008&vid=0&format=EB&rid=1> (Luettu 2.4.2017.)
- Linden, J. 2001. Opettajuus virallisdiskursseissa – myytit, ideaalit ja ammatillinen autonomia. Teoksessa E. Ropo (toim.) Opettajuus ja opetussuunnitelma koulun muutoksessa. Tampere: Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja, 15–16.
- Luostarinen, A. & Peltomaa, I-M. 2016. Reseptit OPSin käyttöön. Opettajan opas työssä onnistumiseen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Marlowe, B. A. & Page, M. L. 2005. Creating and Sustaining the Constructivist Classroom. California: SAGE Publications.
- Mattila, P. & Miettunen, J. 2010. Luokkahuoneen evoluutio tulevaisuuden oppimisympäristöksi. Teoksessa K. Vähähyppä (toim.) Koulu 3.0. Opetushallitus 2010. 27–39. http://www.tutkintotoimikunnat.fi/download/121845_koulu_3.0.pdf#page=6. (Luettu 2.4.2017.)
- Moilanen, P. & Räihä, P. 2007. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin, 46–56.
- Mann, C. & Stewart, F. 2000. Internet Communication and Qualitative Research. A Handbook for Researching Online. London: SAGE Publications.
- Mäkelä, K. 1990. Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus, 53–55.
- Norrena, J. 2015. Innostava koulun muutos. Opas laaja-alaisen osaamisen opetukseen. Jyväskylä: PS-kustannus.

OPH 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus.
http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet/perusopetus.
(Luettu 15.3.2017.)

Patton, M. 1990. Designing Qualitative Studies. Teoksessa M. Patton (toim.) Qualitative evaluation and research methods. Beverly Hills, CA: SAGE Publications, 169–186.

Patton, M. 2014. Qualitative Research & Evaluation Methods. 4th Edition. London: SAGE Publications.

Powell, K. C. & Kalina, C. J. 2009. Cognitive and Social Constructivism: Developing Tools for an Effective Classroom. Education 130.2. 241–250.

Pruuki, L. 2008. Ilo opettaa. Tietoa, taitoa ja työkaluja. Helsinki: Edita Publishing Oy.

Pyhältö, K. & Soini, T. 2007. Opetussuunnitelma koulun kehittämisen välineenä. Teoksessa P. Johnson (toim.) Suuntana yhtenäinen perusopetus. Uutta koulukulttuuria etsimässä. Juva: PS-Kustannus, 143–187.

Pyörälä, E. 1995. Kvalitatiivisen tutkimuksen metodologiaa. Teoksessa J. Leskinen (toim.) Laadullisen tutkimuksen risteysasemalla. Helsinki: Ykköspaino Oy, 14–15.

Rasku-Puttonen, H. & Rönkä, A. 2004. Opettajankoulutuksen tehtävä koulukulttuurin muutoksessa. Teoksessa L. Launonen & L. Pulkkinen (toim.) Koulu kasvuyhteisönä. Jyväskylä: PS-kustannus, 175–178.

Repo-Kaarento, S. 2010. Innostu ryhmästä. Miten ohjata oppivaa yhteisöä. Vantaa: Hansaprint Oy.

Ronkainen, S. 2008. Otanta, edustavuus ja kadon analyysi. Teoksessa S. Ronkainen & A. Karjalainen (toim.) Sähköä kyselyyn! WEB-kysely tutkimuksessa ja tiedonkeruussa. Rovaniemi: Lapin yliopiston menetelmätieteiden laitoksen tutkimuksia 1, 70–76.

Ronkainen, S., Karjalainen, A. & Mertala, S. 2008. Graafisen kyselylomakkeen suunnittelu. Teoksessa S. Ronkainen & A. Karjalainen (toim.) Sähköä kyselyyn! WEB-kysely tutkimuksessa ja tiedonkeruussa. Rovaniemi: Lapin yliopiston menetelmätieteiden laitoksen tutkimuksia 1, 31–41.

Ronkainen, S., Mertala, S. & Karjalainen, A. 2008. Kvalitatiivisuus, kvantitatiivisuus ja sähköinen kyselytutkimus. Teoksessa S. Ronkainen & A. Karjalainen (toim.) Sähköä kyselyyn! WEB-kysely tutkimuksessa ja tiedonkeruussa. Rovaniemi: Lapin yliopiston menetelmätieteiden laitoksen tutkimuksia 1, 17–30.

Ropo, E. & Huopainen, M. 2001. Havaintoja opettajien ja rehtoreiden kokemuksista opetussuunnitelmaprosessin vaiheista peruskoulussa. Teoksessa E. Ropo Opettajuus ja opetussuunnitelma koulun muutoksessa. Tampere: Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja, 79.

Ropo, E., Linden, J., Syrjäläinen, E. & Värri, V-M. 2001. Koulun ja opettajuuden haasteista. Teoksessa E. Ropo (toim.) Opettajuus ja opetussuunnitelma koulun muutoksessa. Tampere: Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja, 7–8.

- Sahlberg, P. & Leppilampi, A. 1994. Yksinään vai yhteisvoimin? Yhdessä oppimisen mahdollisuuksia etsimässä. Helsinki: Yliopistopaino.
- Salmivalli, C. 2005. Kaverien kanssa. Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Schiro, M. S. 2008. Curriculum theory. Conflicting Visions and Enduring Concerns. California: Sage Publications.
- Schonlau, M., Fricker, R. D. & Elliot, M. N. 2002. Conducting research surveys via E-Mail and the Web. RAND Corporation.
Osoitteessa: <https://ebookcentral-proquest-com.helios.uta.fi/lib/tampere/reader.action?docID=227891&query=>. (Luettu 16.9.2017)
- Seitamaa-Hakkarainen, P. 2014. Kvalitatiivinen sisällönanalyysi.
Osoitteessa: <https://metodix.fi/2014/05/19/seitamaa-hakkarainen-kvalitatiivinen-sisallon-analyysi/> (Luettu 25.9.2017.)
- Sokolowski, R. 2000. Introduction to Phenomenology. USA: Cambridge University Press.
- Sue, V. M. & Ritter, R. A. 2007. Conducting Online Surveys. Los Angeles: SAGE Publications.
- Suorsa, T. 2011. Kokemuksen yksilöllisyys, yhteisyys ja yhteiskunnallisuus. Subjektitieteellisestä kokemustutkimuksesta. Teoksessa T. Lomaa & T. Suorsa (toim.) Kokemuksen tutkimus 2. Ymmärtävän psykologian syntyhistoriaa ja kehityslinjoja. Rovaniemi: Lapin Yliopistokustannus, 174–223.
- Syrjäläinen, E. 2001. Opetussuunnitelmauudistuksesta koulutusmarkkinoille – Jaksako opettaja. Teoksessa E. Ropo (toim.) Opettajuus ja opetussuunnitelma koulun muutoksessa. Tampere: Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja, 64–66.
- Säljö, R. 2004. Oppimiskäytännöt. Sosiokulttuurinen näkökulma. Juva: WSOY.
- Tourangeau, R., Conrad, F.G. & Couper, M.P. 2013. The science of web surveys. Oxford: Oxford University Press.
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tynjälä, P. 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Tampere: Kirjayhtymä Oy.
- Tynjälä, P., Heikkinen, H. L. T. & Huttunen, R. 2005. Konstruktivistinen oppimiskäsitys oppimisen ohjaamisen perustana. Teoksessa P. Kalli & A. Malinen (toim.) Konstruktivismi ja realismi. Vantaa: Kansanvalistusseura, 20–48.
- Valli, R. 2001. Kyselylomaketutkimus. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-Kustannus, 100–112.

Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Tampere: Tammer-Paino Oy.

Wenger, E. 2009. A social theory of learning. Teoksessa K. Illeris (toim.) Contemporary theories of learning. Learning theorists... in their own words. New York: Routledge, 209–218.

Arvoisa opettaja,

Olen maisterivaiheen luokanopettajaopiskelija Tampereen yliopistosta ja teen Pro gradu – tutkielmaani luokanopettajien kokemuksista koskien viime syksynä (1.8.2016) käyttöön otettua perusopetuksen opetussuunnitelmaa.

Tutkimuskysely koostuu monivalintakysymyksistä sekä kolmesta avoimesta kysymyksestä, jotka koskevat nykyisen opetussuunnitelman (OPS 2016) opetukseen tuomia muutoksia. Kyselyyn vastataan täysin anonyymisti, ja aineistoa käsitellään nimettömänä ja luottamuksellisesti koko tutkimuksen ajan.

Kyselylomake on auki **22.9.** saakka, ja omia vastauksia voi muokata ja täydentää tuohon päivämäärään asti.

Linkki sähköiseen kyselyyn:

<https://elomake3.uta.fi/lomakkeet/19731/lomake.html>

Ystävällisin terveisin

Ilona Virtanen

email

Tampereen yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta, Luokanopettajan koulutus

Pro Gradun ohjaajat: KT Anne Jyrkiäinen (email)

KT Hilka Roisko (email)

Liite 2 E-lomake

Avoimet kysymykset

1. Kuvaile, miten uudet opetussuunnitelman perusteet (OPS 2016) ovat muuttaneet opetustilanteita ja luokkasi työtapoja. Kuvaile myös, mitä myönteistä ja kielteistä koet muutokseen liittyvän.

2. OPS 2016 painottaa opetustilanteiden yhteistoiminnallisuutta ja vuorovaikutuksellisuutta. Kuvaile, millaisena koet yhteistoiminnallisen ja vuorovaikutteisen opetustilanteen. Millaisia haasteita ja vahvuuksia siihen liittyy?

3. Mitkä tekijät mielestäsi a) edistävät opetuskäytäntöidesi kehittämistä OPS 2016 edellyttämään suuntaan ja

b) mitkä tekijät estävät opetuskäytäntöiden muutoksen?

Osittainen tallennus

☐ Tahdon tallentaa täyttämäni tiedot ja jatkaa myöhemmin linkistä, joka lähetetään antamaani osoitteeseen.

Sähköpostiosoite

Tietojen lähetytys

Tallenna